Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9570355
Centre d'intérêt: 550

Morin, Yvon.

Le projet éducatif d'établissement : quoi, pourquoi et comment? / Yvon Morin. -- Montréal : Centre d'intervention et de consultation des cégeps, 1994.
59 p. ; 22 cm.

Bibliogr.: p. 55-59.

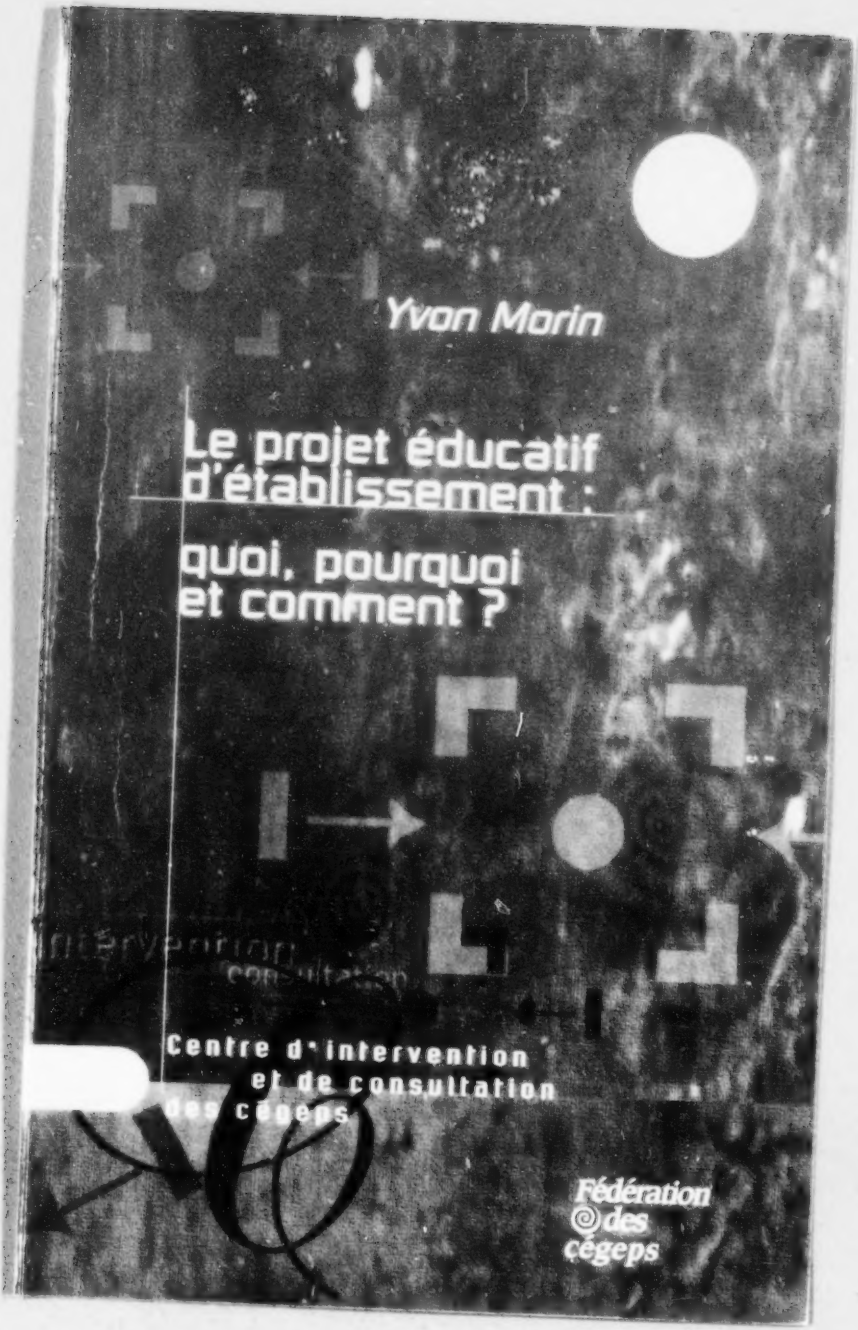
ISBN 2-89100-096-X

Vedette(s)-secondaire(s): Centre d'intervention et de consultation des cégeps

Descripteur(s): Projet éducatif * Elaboration de projets * Evaluation * Indicateur * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Collège de Rosemont * Cégep de Victoriaville

A partir de l'expérience d'élaboration de projets éducatifs aux collèges de Rosemont et de Victoriaville, l'auteur apporte des réponses à cinq questions: 1- pourquoi promouvoir l'avènement du projet éducatif dans les collèges? 3- qu'entend-on par projet éducatif? 3- pourquoi se donner un projet éducatif? 4- quelle démarche suivre pour élaborer un projet éducatif? 5- comment évaluer un projet éducatif?


Yvon Morin
Le projet éducatif d'établissement : quoi, pourquoi et comment ?
Centre d'intervention et de consultation des cégeps
Fédération des cégeps

15 70355

Yvon Morin

# Le projet éducatif d'établissement : quoi, pourquoi et comment ?

Centre d'intervention
et de consultation
des cégeps

Nous remercions le Collège de Rosemont et le Cégep de Victoriaville qui ont largement contribué à la préparation et à la publication du présent document.

Ce document est en vente à la Fédération des cégeps.

**Données de catalogage avant publication (Canada)**

Morin, Yvon, 1936 -

Le projet éducatif d'établissement : quoi, pourquoi et comment

ISBN 2-89100-096-X

1. Projet éducatif - Québec (Province). 2. Collèges d'enseignement général et professionnel. 3. Enseignement collégial. I. Centre d'intervention et de consultation des cégeps. II. Titre.

LB191.8.C22Q8 1994 371'.009714 C94-941468-9

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
4e trimestre 1994
ISBN 2-89100-096-X

Centre d'intervention et de consultation des cégeps
Fédération des cégeps
500, boulevard Crémazie Est
Montréal (Québec) H2P 1E7
Téléphone : (514) 381-8631
Télécopieur : (514) 381-2253
© Fédération des cégeps

Note : L'auteur du présent document conserve l'entière responsabilité de ses opinions.

# Table des matières

*Introduction* 5

*Chapitre 1*
L'avènement du projet éducatif dans les collèges

1. Le projet éducatif dans les écoles secondaires 8

2. La route qui a conduit les cégeps à prendre l'engagement de se donner un projet éducatif 10
   2.1 La période des urgences 10
   2.2 La période de l'approfondissement des concepts fondateurs du projet éducatif 12

3. Un contexte de responsabilisation accrue 16

*Chapitre 2*
La définition du projet éducatif

1. Quelques distinctions préalables 20
   1.1 La représentation et la programmation 20
   1.2 Projet éducatif et mission 21
   1.3 Projet éducatif, projet pédagogique et projet d'établissement 21

2. Les attributs du projet éducatif 22

*Chapitre 3*
Pourquoi se donner un projet éducatif?

1. Les motifs culs-de-sac 29
   1.1 La commande externe 30
   1.2 Le besoin de résoudre une crise 30
   1.3 La tentation de s'autojustifier 30
   1.4 La recherche narcissique d'une couleur exclusive 31

2. Des motifs mobilisateurs 32
2.1 Des avantages pour les étudiants et les étudiantes 33
2.2 Des avantages pour les ressources humaines du collège 34
2.3 Des avantages pour les gestionnaires du collège 35
2.4 Des avantages pour les partenaires du collège 36

*Chapitre 4*
**Quelle démarche suivre pour élaborer un projet éducatif?**

1. Première étape : la décision d'élaborer un projet éducatif 38

2. Deuxième étape : l'organisation du travail ou le partage des responsabilités entre les personnes qui élaboreront le projet éducatif 39
2.1 Le principe de la participation 40
2.2 La responsabilité du directeur général 40
2.3 La création d'un comité d'orientation 40
2.4 La mise sur pied d'une équipe de recherche et de rédaction 41
2.5 L'engagement d'un consultant externe 42
2.6 Le calendrier 43

3. Troisième étape : les activités de cueillette et d'analyse des données 43
3.1 Quelles données recueillir? 43
3.2 Comment recueillir les données? 45
3.3 Comment analyser les données? 46

4. Quatrième étape : la rédaction d'un avant-projet et les activités de validation 47

5. Cinquième étape : la consultation 48

6. Sixième étape: la prise de décision 48

*Conclusion*
**L'évaluation du projet éducatif** 51

**Bibliographie** 55

# Introduction

Dans le mémoire présenté par la Fédération des cégeps (1992) à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial, les collèges se sont engagés à :

> Se doter d'un projet éducatif d'établissement dans lequel seront précisées les valeurs et les orientations qu'ils entendent promouvoir. Ce projet d'établissement leur permettra d'indiquer à la communauté le sens de leurs actions et de leur développement. (p. 57)

Il s'agit d'emblée d'un engagement lourd de sens et de conséquence. Mais le mémoire de la Fédération n'a pas force de loi ni de règlement. Il revient à chaque collège de donner suite ou non à l'engagement de se donner un projet éducatif. Rien, officiellement, ne les y contraint.

Cependant, en réponse à une demande explicite d'une majorité de collèges, la Fédération des cégeps a décidé d'inscrire dans son plan de travail 1993-1995 l'objectif suivant :

> Offrir aux collèges qui le désireront des ressources et des services de consultation pouvant les aider à faire ou à revoir leur projet éducatif, leur plan de développement et leurs politiques d'établissement dans la perspective des mesures de renouveau. (Objectif 4.1)

C'est dans le cadre de cet objectif que, au cours du semestre d'hiver 1994, il m'a été donné de travailler avec deux collèges (Rosemont et Victoriaville) qui ont entrepris d'élaborer leur propre projet éducatif. L'expérience a été d'une grande richesse et je crois utile de la communiquer aux autres collèges. Il n'est nullement question de prescrire des façons de faire ou d'imposer une vision quelconque. Les seuls objectifs poursuivis sont d'alimenter la réflexion, d'inspirer l'action, de favoriser les échanges sur un dossier éminemment névralgique et de suggérer des

réponses aux questions nombreuses et complexes que soulèvera, inévitablement, toute entreprise collégiale d'élaboration d'un projet éducatif.

En effet, l'expérience vécue par les collèges de Rosemont et de Victoriaville a fait apparaître au moins cinq ensembles de questions.

**Premier ensemble de questions.** Pourquoi promouvoir actuellement cette idée de projet éducatif? Est-ce une nouvelle mode qui, comme plusieurs autres modes, vivrait sa période incantatoire, puis disparaîtrait?

**Deuxième ensemble de questions.** Que faut-il entendre par projet éducatif? Comment le définir de façon opérationnelle? Quelles en sont les caractéristiques? Est-ce simplement une nouvelle dénomination pour désigner la mission, les orientations, les plans de développement des collèges?

**Troisième ensemble de questions.** Pourquoi faudrait-il se donner un projet éducatif? Cela changera-t-il quelque chose concrètement dans la vie quotidienne du collège? Ou ne sera-t-ce qu'un document de plus pour les tablettes et la poussière?

**Quatrième ensemble de questions.** Comment élaborer un projet éducatif? Quelle démarche suivre pour aboutir avec efficacité et satisfaction?

**Cinquième ensemble de questions.** Comment évaluer un projet éducatif? Sera-t-il possible d'en évaluer les résultats? Quand faire cette évaluation? Qui devrait la faire?

Ce sont autant de questions qui, avec des intensités variables, ont été constamment présentes lors des travaux d'élaboration des projets éducatifs à Rosemont et à Victoriaville. Nous avons généralement trouvé des réponses satisfaisantes à ces questions, mais nous n'avons jamais apporté de réponses définitives. Il est donc utile, croyons-nous, de faire part aux autres collèges des réponses que nous avons trouvées : les réponses jugées satisfaisantes pourront servir d'aide; les réponses incomplètes pourront, par contre, être source de recherche et de défi.

Nous souhaitons que la réflexion sur le projet éducatif non seulement continue d'être vivante, mais qu'elle s'intensifie dans les collèges et que cela contribue à rendre les collèges plus démocratiques et de meilleure qualité. Un projet éducatif, lorsqu'il suscite une large et réelle adhésion, constitue inévitablement une puissante source d'inspiration pour l'action quotidienne et une force importante pour le développement d'un collège.

# L'avènement du projet éducatif dans les collèges

ou

## Comment expliquer que les collèges prennent aujourd'hui l'engagement de se donner un projet éducatif ?

Le 28 avril 1994, pour répondre aux besoins des travaux d'un comité de la Commission des affaires étudiantes, le Centre de documentation de la Fédération des cégeps demandait aux collèges de lui faire parvenir les documents suivants : projet éducatif, projet de mission ou plan de développement. Dix-huit cégeps ont spontanément répondu à cette demande par des envois de documents. Seuls deux documents ont pour titre ou sous-titre l'expression **projet éducatif**. Les autres documents sont des plans d'action, des plans de développement, des énoncés de mission, des orientations prioritaires, des principes d'action, des philosophies de gestion.

Un peu plus tard, le 21 juin 1994, je communiquais avec quatre écoles de commissions scolaires différentes (Charlesbourg, La Jeune Lorette, Des Découvreurs et des Chutes Montmorency) pour leur demander si elles avaient un projet éducatif et, le cas échéant, si elles pouvaient m'en envoyer une copie. Les quatre écoles avaient chacune leur projet éducatif, et deux jours plus tard je recevais les projets des écoles suivantes : Polyvalente de Charlesbourg, Polyvalente de Loretteville et École secondaire de Rochebelle. La quatrième école a indiqué que son projet éducatif était en révision et qu'il y avait, pour le moment, une contestation des enseignants et des enseignantes, ce qui retardait l'opération de révision.

Il est facile de le constater : l'expression *projet éducatif* est d'usage courant dans les écoles secondaires alors qu'il est encore peu répandu dans les cégeps. Ce constat ne permet évidemment pas de conclure que les écoles secondaires sont de meilleure qualité du seul fait qu'elles ont un document qui porte officiellement le titre de *projet éducatif*.

Il nous paraît cependant intéressant de questionner d'un peu plus près cette différence qui existe entre les écoles secondaires et les cégeps en matière de projet éducatif. Il y a des enseignements utiles à tirer de l'examen de deux questions. Tout d'abord, pourquoi la pratique du projet éducatif est-elle si largement répandue dans les écoles secondaires? Puis, pourquoi les cégeps ont-ils attendu à aujourd'hui pour prendre l'engagement de se donner un projet éducatif? Quelques rappels historiques apporteront des éléments de réponse à ces questions et surtout permettront de comprendre que l'engagement que prennent aujourd'hui les cégeps a des bases solides qui devraient être garantes de leur réussite à élaborer et à vivre des projets éducatifs.

## 1. Le projet éducatif dans les écoles secondaires

Un peu à l'exemple de ce qui se passait en France à la fin des années 70 avec les Projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), les Projets d'actions éducatives (PAE) et, quelques années plus tard, les Programmes d'action particulière (PAP), le gouvernement du Québec proposait dans son *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* (1977) que chaque école se donne un projet éducatif qui mettrait de l'avant des valeurs, incarnerait une philosophie, énoncerait des buts à atteindre, coordonnerait les démarches et ordonnerait les moyens (p. 145).

Le gouvernement ne proposait pas là une réforme. Il voulait donner une nouvelle dénomination pour désigner une grande variété d'initiatives déjà prises par les écoles «sous diverses formes et appellations» (p. 145). Mais cette dénomination nouvelle n'était pas indifférente : elle se voulait signifiante et motivante. Il est utile de rappeler ici les quatre raisons invoquées par le gouvernement pour fonder son choix d'appeler dorénavant *projets éducatifs* les programmes d'action des écoles et leurs dérivés.

En premier lieu, l'expression *projet éducatif* répond à une conception de l'école tournée vers l'avenir. Un projet s'écrit au futur. Il est une représentation de ce que nous souhaitons qu'il advienne, de ce que nous souhaitons être ou de ce que nous souhaitons faire.

En second lieu, le projet éducatif contient une idée d'intégration. Des actions dispersées et des éléments disparates peuvent trouver leur sens au sein d'un projet éducatif qui agit comme force d'intégration et de concentration.

En troisième lieu, l'idée de projet éducatif renvoie à la nécessité, pour tous les agents et les agentes de l'école, de s'engager collectivement à la réalisation d'un même projet, dont chacun doit se sentir responsable.

Enfin, en quatrième lieu, le choix de l'expression projet éducatif impose une gestion rigoureuse et «répond au besoin d'établir des objectifs clairs et de s'assurer qu'ils sont poursuivis et atteints de façon satisfaisante» (p. 142).

Cette proposition de demander à chaque école de se donner un projet éducatif a été bien accueillie lors de la consultation sur le *Livre vert*. Le gouvernement l'a donc retenue et insérée dans son *Énoncé de politique et plan d'action : l'École québécoise* (1979). Le projet éducatif est ainsi présenté :

> Le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel, entreprend la mise en œuvre d'un plan général d'action. (p. 35)

Le gouvernement s'est cependant bien gardé de dicter un modèle idéal de projet éducatif. «Aucun modèle unique ne saurait être imposé à l'école, puisque la responsabilité d'un développement autonome est propre à chaque milieu». (p. 35)

Les écoles ont donc été invitées à se donner un projet éducatif et elles furent soutenues de multiples façons dans cette entreprise. Le ministère de l'Éducation (voir, par exemple, Fortin : 1980 et Matte : 1980), la Fédération des commissions scolaires catholiques (1981), les commissions scolaires (voir, par exemple, la Commission scolaire régionale Jean-Talon : 1980), les facultés universitaires des Sciences de l'éducation (Laliberté : 1987), l'Association des institutions d'enseignement secondaire (Brouillette : 1984), la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (CEQ) (1991), des consultants (Paquette : 1979 et 1991), bref, un grand nombre d'organismes et d'individus ont produit des documents sur la façon d'élaborer un projet éducatif et sur des propositions de contenu, notamment en matière de valeurs éducatives à retenir et à promouvoir. Le gouvernement lui-même (*l'École québécoise* : 1979), dans le seul but de donner aux écoles «une source d'inspiration suffisamment claire pour orienter l'action» (p. 27), propose une liste fort intéressante de valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, culturelles, morales, spirituelles et religieuses.

Les écoles ont ainsi développé, depuis 1979, une longue pratique d'élaboration et d'application de projets éducatifs. Ces projets, qui varient parfois beaucoup d'une école à l'autre, sont, du moins idéalement, bâtis à partir des besoins et des aspirations d'un milieu; ils sont «le point de convergence des forces vives de ce milieu» (*L'École québécoise*, p. 35); ils énoncent des valeurs et ils formulent un plan concret d'action et de moyens.

## 2. La route qui a conduit les cégeps à prendre l'engagement de se donner un projet éducatif

Le mémoire de la Fédération des cégeps (1992) est explicite sur deux points importants :

a) le projet éducatif que les cégeps se donneront (chacun dans son établissement) s'inscrira en continuité avec ce qu'ils font déjà en matière de planification stratégique; ils ont en ce domaine des acquis et des pratiques qui méritent d'être préservés et consolidés;

b) les cégeps s'engagent à se donner un projet éducatif «dans un contexte de plus grande responsabilisation des établissements»; les cégeps pourront «être en mesure d'affirmer encore davantage leur spécificité locale et de choisir le visage qu'ils veulent se donner» (p. 56).

Ces deux points doivent être approfondis pour bien comprendre le sens et la portée de l'engagement des cégeps concernant le projet éducatif.

### 2.1 La période des urgences

Jacques Lesourne (1988) écrit que le ministère de l'Éducation nationale en France «connaît les urgences, mais il n'a pas de priorités» (p. 335).

Il n'est pas exagéré ni incriminant de dire que la première décennie de l'existence des cégeps a été dominée par des urgences. Le bilan qu'en a tracé la Fédération des cégeps (1978) est éclairant à cet égard. Deux grandes urgences sont bien mises en relief.

a) Il a fallu, tout d'abord, répondre à une demande explosive de formation : créer un réseau de cégeps; construire des campus; multiplier les programmes d'études techniques; recruter massivement un nouveau corps professoral; assurer la gratuité; mettre en place un programme adéquat de prêts et bourses. En 1968, il y avait 35 495 étudiants et étudiantes dans les cégeps; ils étaient 106 173 en 1976. Les cégeps offraient à peine 30 programmes en 1967; ils en offraient plus de 100 en 1977.

b) Puis il fallait chercher à assurer de la cohérence à l'intérieur d'un réseau né de la fusion d'institutions dissemblables : les programmes étaient très hiérarchisés entre le classique et le technique; des cloisonnements étanches empêchaient le passage d'un programme à l'autre; des conditions d'admission non uniformes favorisaient la discrimination.

Pendant cette période effervescente régnaient des maîtres-mots tels que : cogestion, autogestion, contestation, professionnalisation, antihiérarchie, pouvoir étudiant. On louait les mérites de la pédagogie de la contestation. On déclarait que «le directeur général n'est plus le boss du collège. Il est le grand serviteur du milieu, ce qui implique une attitude respectueuse des libertés et des responsabilités de chacune des composantes du milieu.» (Brais : 1972, p. 300)

Rien apparemment ne favorisait alors l'émergence d'un véritable projet éducatif. Le leadership de la direction était souvent fragile. La longévité moyenne d'une carrière de directeur général dans les cégeps était de 1,8 année. Les professeurs, de leur côté, ne sont pas encore devenus, pour la plupart, des pédagogues. À la suite d'analyses, Gagné (1972) note que les professeurs :

> ne réussissent pas à créer chez leurs étudiants le dynamisme intellectuel nécessaire à des apprentissages fructueux. Cela s'explique en grande partie par le fait qu'ils se centrent beaucoup plus sur leurs rôles d'informateurs que sur leurs fonctions de pédagogues et d'animateurs. (...) Ils sont trop peu centrés sur l'étudiant et peu éveillés aux techniques pédagogiques nouvelles. (p. 169)

Malgré que le projet éducatif soit apparemment occulté par les urgences et les difficultés de gestion et de pédagogie, cette période a ouvert à sa façon la voie à l'émergence d'un projet éducatif. La Fédération des cégeps (1978) dira de cette période que «dans l'ensemble, les cégeps ont préparé une relève intelligente, débrouillarde et souple pour le marché du travail. Une relève satisfaite en plus! Des sondages effectués indiquent que 75 % des diplômés de cégep sont satisfaits de leur emploi.» (p. 16) Ce sont là quelques traits qui iront

en s'affirmant et que demain des cégeps reconnaîtront comme faisant partie de leurs traditions et de leurs valeurs au point de les intégrer dans leur projet éducatif.

## 2.2 La période de l'approfondissement des concepts fondateurs du projet éducatif

À la turbulence qu'ont connue les cégeps au début de leur existence a succédé une période d'approfondissement de grands concepts qui ont, sans nul doute, préparé la voie au projet éducatif. Il n'est pas dans mon propos de faire ici une étude approfondie de tous ces concepts, mais il me paraît essentiel d'en évoquer quatre : l'analyse institutionnelle, la formation fondamentale, l'approche-programme et l'approche par compétences. Ces concepts se sont développés un peu successivement, mais sans rupture de l'un à autre, se consolidant et s'enrichissant de sens mutuellement. Ils ont tous donné lieu à une intense activité de recherche, d'animation, de perfectionnement, de pratiques pédagogiques et administratives. J'évoquerai ces concepts pour montrer qu'ils ont été pour le projet éducatif à la fois des éléments précurseurs et des conditions préalables.

### *2.2.1 L'analyse institutionnelle*

Marcel Sénéchal (Lebrun : 1978, p. 28) déclarait lors d'une entrevue que «tous les mouvements de la mise en place des cégeps se sont faits de façon un peu anarchique, sans planification et sans encadrement». Une telle anarchie ne pouvait durer : ou les cégeps disparaissaient emportés dans la tourmente, ou il y aurait instauration de mesures favorisant un développement planifié et cohérent.

Le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) prit le leadership d'un important programme de recherches intitulé **analyse institutionnelle.** L'équipe de recherche avait acquis la conviction que «le développement des établissements d'éducation (...) ne saurait être laissé au hasard ni au caprice des circonstances, non plus qu'aux seuls aléas des crises et des jeux de pression.» (Fortier et Girard : 1979, p. 7)

Cette équipe a produit, de 1975 à 1981, une douzaine de documents de nature méthodologique visant à aider les collèges à s'analyser, à planifier leur développement et à s'améliorer. Ce qui est visé en premier lieu, c'est le développement de l'institution locale : «Nous présentons un guide qui peut servir à tout établissement désireux de choisir son évolution et son développement et de bâtir un projet commun à toutes les composantes internes et externes de l'établissement.» (Fortier et Girard : 1979, p. 2)

Le lien entre l'analyse institutionnelle et le projet éducatif est explicite dans les travaux du CADRE. Paul-Émile Gingras (1981) le montre clairement dans son document *Projet éducatif et analyse institutionnelle* : «Chose assurée, écrit-il, il n'y aura pas de projet éducatif sans analyse. Et cette analyse est le meilleur moyen d'éviter les écueils qui menacent le projet éducatif.» (p. 5)

Ces travaux sur l'analyse institutionnelle ont largement influé sur les pratiques de planification et d'évaluation des collèges. Au début des années 80, la Fédération des cégeps (1982) a inventorié plus de 400 entreprises d'analyse-évaluation menées par les cégeps. Ces travaux ont tracé une voie méthodologique au projet éducatif. Ils ont fourni aux collèges des instruments et des outils qui leur permettent de recueillir et d'analyser les divers éléments institutionnels qui seront pris en compte dans un projet éducatif, tels que : la formation, le soutien à la formation, la gestion, les services à la communauté interne et externe.

### *2.2.2 La formation fondamentale*

Le gouvernement, dans *Nouvelle étape* (1978), à la suite d'une recommandation du rapport Nadeau, avait retenu de privilégier une formation de type fondamental.

> Parler de formation fondamentale, c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel, affectif, social ou physique. Même si ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, on s'attend à ce que le collège les développe davantage que le secondaire et le primaire. (p. 35)

Plus tard, dans l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (1984), le gouvernement définit la formation fondamentale à la fois par son extension (toutes les dimensions de la personne) et par sa profondeur (les assises, les concepts et les principes de base).

On connaît l'énorme fortune de ce concept et de cette définition. Ils ont donné lieu à des recherches, à des journées pédagogiques, à des colloques, à des sessions de perfectionnement qui ont eu une forte prégnance sur les pratiques éducatives des cégeps et sur la description des programmes d'études.

Dans son dernier et ultime rapport, le Conseil des collèges (1992) a identifié «ce qui lui apparaît comme le «noyau dur» de la formation fondamentale, ce qu'elle doit permettre d'acquérir» (p. 86). Le Conseil donne alors une liste de neuf éléments qu'il vaut la peine de citer en abrégé :

1. Les capacités intellectuelles (capacité d'analyse, de pensée logique, d'objectivité, etc.)
2. La maîtrise de la langue
3. Les méthodes du travail intellectuel
4. L'autonomie, notamment la capacité de prendre en charge son propre développement, sa formation
5. La capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques
6. L'ouverture au monde et à la diversité des cultures
7. La conscience des grands problèmes et des défis de notre temps
8. La conscience de la dimension historique de l'expérience humaine
9. La capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages réalisés, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux (p. 86 et 87)

Cette énumération des éléments de la formation fondamentale a été inspirée des réflexions et des analyses menées dans les collèges. Plusieurs collèges se sont donné ou sont en voie de se donner une politique ou un projet de formation fondamentale. Un tel projet, par son contenu et sa dimension axiologique, conduit tout naturellement au projet éducatif.

### *2.2.3 L'approche-programme*

Les collèges ont toujours associé étroitement les concepts de formation fondamentale et d'approche-programme, comme la fin et les moyens, l'un étant d'ordre axiologique, l'autre d'ordre instrumental. Les deux concepts ont été mis en relief dans le rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation : 1975). Mais ils n'ont pas connu le même rythme de développement. En effet, l'approche-programme a été beaucoup plus lente à se développer. Il faut dire que ni le Règlement sur le régime des études collégiales ni les conventions collectives ne lui ont fait une place qui lui aurait permis de s'enraciner dans le vécu des collèges. Même si on affirmait partout croire en l'efficacité de l'approche-

programme pour assurer la cohérence et l'intégration des apprentissages, on s'accommodait aisément d'un enseignement morcellé et cloisonné par les cours, les disciplines et les départements.

Sans entrer dans la querelle des définitions ou des stratégies de mise en œuvre de l'approche-programme, qu'il me suffise, dans la perspective du projet éducatif, de rappeler que l'approche-programme est «avant tout une manière de concevoir, de planifier et de dispenser l'enseignement en gardant toujours à l'esprit la finalité, les objectifs et les diverses composantes du programme» (Conseil des collèges : 1992, p. 306).

Vue sous cet angle, l'approche-programme prépare la voie à l'implantation du projet éducatif au moins de deux façons. Tout d'abord, le programme d'études est considéré comme un véritable projet de formation centré sur une finalité et des objectifs. À partir de ces projets de formation que sont les programmes d'études, il est relativement facile de gravir une marche de plus pour accéder au projet éducatif qui, lui, prend en compte et imprègne, entre autres choses, tous les programmes d'études d'un établissement.

De plus, l'approche-programme met en évidence la nécessité de travailler en équipe, de faire des consensus aussi bien sur les contenus que sur les démarches pédagogiques du programme d'études. Cela aussi prépare à implanter un projet éducatif là où, nous le verrons plus loin, la concertation et l'engagement collectif sont des conditions essentielles de réussite.

### *2.2.4 L'approche par compétences*

Quoique plus récent, ce concept — ou mieux cette méthodologie — n'en exercera pas moins un rôle déterminant sur de multiples facettes de l'apprentissage et contribuera à la mise en œuvre de projets éducatifs.

Je ne crois pas utile d'entrer dans les querelles des définitions, des paradigmes, des perspectives behavioristes ou cognitivistes. Ce n'est pas que ces querelles soient sans utilité et sans fécondité. Bien au contraire! Mais entrer dans un tel débat m'éloignerait de mon propos. Je me contenterai donc de souligner trois éléments qui me paraissent au cœur de l'approche par compétences et qui constituent sûrement des préalables majeurs au projet éducatif.

Tout d'abord, l'approche par compétences met délibérément l'accent sur l'élève, sur l'apprenant, sur les apprentissages par lesquels il acquiert les compétences visées. L'enseignement et l'enseignant, dans cette économie, sont des auxiliaires. Le projet éducatif devra aussi adopter un point de vue similaire en plaçant l'étudiant et l'étudiante au centre et au cœur de ses préoccupations.

Puis l'approche par compétences place l'apprentissage dans une perspective de long terme. Une compétence a toujours un caractère de durée, même si elle peut, dans le cas où elle ne serait pas active, s'atrophier ou devenir obsolète. Le projet éducatif aura aussi besoin d'horizon, de long terme et de continuité.

Enfin, l'approche par compétences rend nécessaire la référence aux besoins de la société, aux exigences du marché du travail, aux aptitudes et aux intérêts des étudiants. Cet enracinement qu'exige l'approche par compétences sera aussi un trait indispensable du projet éducatif.

L'approfondissement de ces quatre concepts majeurs : analyse institutionnelle, formation fondamentale, approche-programme et approche par compétences, et leur prégnance sur le vécu des collèges ont tracé les voies qui conduisent au projet éducatif : une voie axiologique porteuse de contenus et de valeurs et une voie méthodologique axée sur des approches d'analyse, de planification et d'évaluation. Les cégeps ont donc rappelé avec à-propos que leur engagement de se donner un projet éducatif s'inscrivait en continuité avec ce qu'ils étaient et avec ce qu'ils faisaient déjà.

## 3. Un contexte de responsabilisation accrue

Rappelons que les cégeps comptent sur une plus grande responsabilisation pour pouvoir concevoir et actualiser des projets éducatifs qui leur soient propres.

Le choix de décentraliser les pouvoirs et de ramener au niveau de l'établissement les décisions de portée éducative n'est ni nouveau ni particulier au Québec. Frank Newman (1989), par exemple, écrit :

> Plusieurs états, notamment le New Jersey, le Kentucky et New York, font actuellement de gros efforts pour décentraliser et simplifier les structures administratives de leur enseignement supérieur et pour confier les responsabilités de direction davantage aux établissements qu'à l'organisme public concerné. (p. 315)

En France (Tenzer :1989), la décentralisation et la faculté d'initiative sont considérées comme des conditions au renouvellement de la qualité de la formation. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation et le Conseil des collèges ont toujours insisté sur la nécessité de la décentralisation pour assurer une formation plus pertinente, plus adaptée et de meilleure qualité.

Mais le problème n'est pas au niveau du principe sur lequel il y a aisément entente, mais bien sur les conditions d'un exercice effectif de l'initiative locale. La volonté de réglementer, de conventionner, de normaliser, de prescrire et de gérer des copies conformes est souvent tenace et a parfois tendance à s'infiltrer partout avec subtilité.

Dans un contexte de responsabilisation accrue des cégeps, le projet éducatif sera dans une relation à la fois d'effet et de cause. D'une part, le projet éducatif ne pourra prendre forme que s'il y a réelle possibilité d'initiative pour les cégeps de se mettre en projet. D'autre part, les cégeps ne mériteront d'être davantage responsabilisés que s'ils ont des projets éducatifs qui les rendront crédibles et qui fourniront un référentiel valide et connu pour fins d'évaluation tant interne qu'externe.

En conclusion, pour actualiser leur engagement de se donner des projets éducatifs, les cégeps pourront s'inspirer de ce qui se fait dans les écoles secondaires, mais surtout ils pourront mettre à contribution leur riche histoire de réflexions et de réalisations sur des thèmes qui ont ouvert toute grande la voie au projet éducatif. Opter pour le projet éducatif, ce n'est pas se lancer dans une nouvelle mode en laissant de côté l'analyse institutionnelle, la formation fondamentale ou l'approche-programme. Bien au contraire, il n'y aura projet que s'il y a (et parce qu'il y aura eu) des pratiques d'analyse et d'évaluation, des visées de formation fondamentale et une approche-programme.

# La définition du projet éducatif

ou

## Quels sont les attributs qui permettent d'orienter et de baliser l'élaboration d'un projet éducatif ?

Le terme *projet*, malgré ses nombreux usages, a une acception générale plutôt univoque. Que l'on parle d'un projet de carrière, d'un projet de recherche ou d'un projet de voyage, on renvoie toujours à la définition courante du mot projet : «ce que l'on se propose de faire, but que l'on veut atteindre».

Pour notre part, nous avons affaire à la locution *projet éducatif* qui, elle, n'est pas d'emblée univoque. Boutinet (1990), analysant le projet pédagogique, n'hésite pas à en souligner le caractère confus :

> Cette confusion du projet pédagogique demeure, même lorsque ce projet se trouve dans le meilleur des cas explicité sur papier : projet immatériel, souvent insaisissable, sinon à travers quelques indicateurs d'évaluation. (p. 163)

Il serait facile de répertorier et d'aligner une vingtaine de définitions du projet éducatif et d'en faire ressortir des éléments de confusion et même des contradictions.

Lorsque nous avons eu, à Rosemont et à Victoriaville, à élaborer un projet éducatif, il nous a fallu en tout premier lieu nous entendre sur le sens à donner à l'expression projet éducatif. Nous avions un problème très pratique à résoudre. Nous voulions une définition opérationnelle avec des éléments et des attributs suffisamment clairs pour nous guider dans la conception et l'écriture d'un projet éducatif. La définition que je présente ici du projet éducatif est cette définition qui nous a guidés. Elle se veut opérationnelle, concrète, facilement intelligible lorsqu'elle est située dans son contexte.

## 1. Quelques distinctions préalables

Quelques distinctions doivent être faites au départ. Elles contribueront à circonscrire la notion de projet éducatif et à en faire voir les attributs.

### 1.1 La représentation et la programmation

Les auteurs que nous avons consultés et dont les noms apparaissent dans la bibliographie s'entendent pour distinguer deux dimensions au projet éducatif : le projet comme visée symbolique ou représentation et le projet comme programme opératoire ou programmation. Le projet intégral devrait comprendre les deux dimensions : une première partie qui présente les visées, les finalités, les buts éducatifs; une deuxième partie qui indique les stratégies, les moyens, les ressources pour atteindre les buts que l'on s'est fixés.

Nous avons fait le choix de considérer le projet éducatif dans sa dimension de visée et de dessein et de ramener au niveau des plans d'action (stratégiques ou annuels) la dimension programmation du projet. Nous savons que les écoles secondaires ont en général une pratique différente : leur projet éducatif a tendance à être ultimement le plan de travail annuel de l'école. Nous savons aussi qu'il y a risque de demeurer au niveau des principes et même, dans certains cas, d'être taxés de velléitaires : on se donne de beaux projets, mais sans jamais avoir la volonté de passer à l'action. Un tel risque sera cependant assez aisément écarté à Rosemont et à Victoriaville puisque ces collèges ont entrepris de se donner des plans stratégiques de développement qui contribueront à traduire dans des actions concrètes leur projet éducatif.

Il est donc utile de retenir que le projet éducatif et le plan d'action, quoique distincts, ne doivent pas être conçus l'un sans l'autre : l'un est la représentation de ce qu'on souhaite faire ou être; l'autre est le programme que l'on construit pour passer à l'action. Chateaubriand a eu une formule heureuse : «Il faut être capable d'inspiration et d'action : l'une enfante le projet, l'autre l'accomplit.» (cité par Broch et Cros : 1987, p. 17)

### 1.2 Projet éducatif et mission

Il est également utile de distinguer mission et projet éducatif.

Plusieurs collèges ont défini leur mission (certains emploient le pluriel : leurs missions) en y intégrant des éléments que nous réserverons au projet éducatif, tels que les valeurs éducatives et les orientations stratégiques. À défaut d'avoir un projet éducatif explicite, il est bien indiqué d'enrichir l'énoncé de sa mission pour y introduire une certaine forme de projet éducatif.

Nous avons préféré distinguer deux niveaux de discours entre la mission et le projet éducatif. La mission énonce ce pourquoi le collège existe (pour quelles clientèles, pour quels programmes, pour quels services, etc.). L'essentiel de cette mission est dicté par la loi et fait aisément consensus dans une communauté donnée. Le projet éducatif, quant à lui, renvoie aux valeurs, à la philosophie, aux principes, aux représentations des personnes qui ont le mandat d'accomplir la mission prescrite. Ici, le consensus, quoique indispensable, n'est pas aussi facile à obtenir.

Le Cégep de Chicoutimi, par exemple, qui avait déjà défini son projet éducatif, a décidé de revoir sa mission pour l'ajuster aux nouvelles dispositions de la loi. Il l'a revue en distinguant bien, à mon sens, les deux niveaux de discours : celui de la mission et celui du projet éducatif.

### 1.3 Projet éducatif, projet pédagogique et projet d'établissement

Si nous ne voulons pas contribuer à semer la confusion, il est préférable, sans être byzantin, de distinguer le projet éducatif des autres types de projets que nous trouvons couramment dans le milieu collégial. Il n'est pas question de faire des distinctions de façon absolue ou péremptoire. Ce sont des distinctions fonctionnelles et aisément compréhensibles lorsqu'elles sont resituées dans leur aire sémantique.

Le **projet éducatif** est le projet qui englobe et qui imprègne tous les autres projets du collège : les projets de politiques, les projets de formation (programmes d'études), les projets d'activités étudiantes, etc.

Un **projet pédagogique** renvoie à un projet qui a pour objet la relation étudiant/enseignant. Il s'agit en général d'un projet circonscrit dans le temps et dans sa portée. Organiser, par exemple, une session d'accueil et d'intégration, implanter une nouvelle méthode d'enseignement, instaurer une formule d'alternance travail/études, expérimenter des centres d'aide à l'apprentissage, etc., voilà autant de projets pédagogiques qui peuvent éventuellement contribuer à incarner le projet éducatif.

Le **projet d'établissement**, quant à lui, comporte une caractérisation qui renvoie à l'acteur du projet. Il s'agit en l'occurrence de l'établissement. On peut donc avoir un projet éducatif d'établissement par opposition, par exemple, à un projet éducatif national. On pourrait avoir des projets pédagogiques d'établissement par opposition, par exemple, à des projets pédagogiques départementaux. Pour des besoins de clarté, projet éducatif et projet d'établissement ne seront pas considérés comme synonymes, même si le projet éducatif, dans notre nomenclature terminologique, est éminemment un projet d'établissement. Mais l'inverse n'est pas exact : tout projet d'établissement n'est pas nécessairement un projet éducatif.

## 2. Les attributs du projet éducatif

Ces quelques distinctions préalables nous amènent à préciser les attributs que nous avons identifiés pour définir et baliser le projet éducatif. Ces attributs servent d'indicateurs pour évaluer les énoncés qui peuvent apparaître dans le projet éducatif.

**Premier attribut : le projet éducatif énonce des valeurs**

Ayant fait le choix, pour des raisons méthodologiques et par souci de clarté, de traiter comme deux ensembles distincts, quoique indissociables, le projet éducatif et les plans d'action, il va de soi qu'un premier attribut du projet éducatif sera d'énoncer des valeurs qui inspireront, orienteront et imprégneront les actions subséquentes.

Ce premier attribut du projet éducatif est clairement affirmé par de nombreux auteurs. Boutinet (1990) écrit que «le projet éducatif de par sa nature entend se référer à certaines valeurs» (p. 174). Obin et Cros (1991) formulent ainsi l'un des «dix commandements» du projet éducatif :

> Le projet met en évidence, de manière explicite, communicable, les valeurs communes des membres de l'établissement à travers ses finalités, ses buts et ses objectifs. (p. 78)

Claude Paquette (1979) écrit qu'«un des éléments fondamentaux de l'idée de projet éducatif est certes la clarification des valeurs dans un milieu donné» (p. 20). David (1989) note qu'un des éléments que l'on trouve dans les énoncés de mission (entendons, selon notre terminologie, projets éducatifs) des collèges américains, ce sont les principes fondamentaux, les valeurs et les aspirations du collège, ses priorités sur le plan philosophique : philosophie de gestion, responsabilité sociale concernant l'environnement, les minorités, les collectivités.

Il y a aisément consensus à ce propos : un projet éducatif a comme premier attribut d'énoncer des valeurs. Mais que faut-il entendre par valeurs éducatives? La question n'est pas superflue. De nombreux auteurs ont étudié cette question. (Voir en particulier l'ouvrage d'Olivier Reboul (1992) : *Les valeurs en éducation.*) C'est un lieu de débats, de controverses, d'idéologies d'une grande richesse et souvent d'une grande complexité. Pour les besoins de nos travaux sur le projet éducatif, qu'il nous suffise de donner et de commenter deux définitions des valeurs éducatives (Perron : 1981, p. 8) :

> La valeur est une conception du désirable, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles. (Kluckhohn)

> La valeur est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie. (Rokeach)

Ajoutons à ces deux définitions, le commentaire suivant de Boutinet (1990) :

> Les concepts de valeur et de finalité sont souvent confondus au sein du projet; en fait la valeur est première : c'est ce vers quoi je me sens attiré, ce à quoi j'accorde de l'importance. La valeur opère un double jeu au sein du projet comme l'a opportunément souligné Paquette (1979) : elle est à la fois une préférence et une référence. En fonction de ce qui me paraît donc essentiel, je me donnerai des finalités appropriées, c'est-à-dire des fins à poursuivre, ou à privilégier au sein de l'action. (p. 174)

Les valeurs, si on les considère du point de vue de leur nature cognitive, sont donc des représentations, des conceptions du désirable qui servent de point de repère, de bornes ou d'inspiration à l'action. En marge de cette définition, je voudrais faire trois remarques qui nous ont été utiles dans les travaux d'élaboration des projets éducatifs.

Première remarque : les valeurs se présentent comme un système où la hiérarchisation joue un rôle important. En effet, certaines valeurs renvoient aux fins mêmes de l'existence, tandis que d'autres indiquent des modalités d'être ou d'agir. Les premières sont considérées comme des valeurs terminales, les secondes sont instrumentales. Les projets éducatifs des collèges de Rosemont et de Victoriaville énoncent des valeurs, mais ces valeurs ne sont pas toutes de même niveau. Les unes sont fondamentales et constituent des finalités, les autres sont de l'ordre des moyens. Ces deux niveaux (fins et moyens) sont inhérents à l'univers des valeurs; il n'y a pas là de rupture de logique.

Deuxième remarque : on ne choisit pas entre deux valeurs, mais bien entre une valeur et sa contrepartie, son opposé. Le dicton populaire fait voir cet aspect des valeurs quand il dit qu'il vaut mieux être beau, riche et en santé que laid, pauvre et malade. Le choix ne se fait pas entre la beauté et la richesse, mais bien entre la beauté et sa contrepartie qui est la laideur. Bâtir un projet éducatif ne consistera pas à choisir un certain nombre de valeurs parmi un grand ensemble de valeurs. Cela ne se résumera pas non plus à se déclarer pour la vertu et à s'opposer au mal. Le choix des valeurs en éducation est souvent complexe parce que les pôles à choisir, bien qu'en situation paradoxale et antinomique, ne se présentent pas selon un modèle manichéen : le bien d'un côté, le mal de l'autre. Houssaye (1992), citant Ferry et Blouet, a bien souligné la présence de nombreux paradoxes en éducation :

> Les paradoxes de l'éducation sur lesquels la théorie pédagogique ne cesse de gloser depuis des siècles tiennent à cette irréductible antinomie du social et de l'individuel qui fonde le processus éducatif : contrainte et liberté, modélisation et autonomie, conformisation et affranchissement, répression et révolte, conflit et adhésion, enseignement et apprentissage, transmission et appropriation. Inutile et illusoire de croire pouvoir en sortir en évacuant l'un des deux termes! (p. 23)

Selon le choix des valeurs qui est fait, naissent les écoles traditionaliste, progressiste, reconstructiviste. (Voir De Landsheere : 1992, p. 14 et s.)

Troisième remarque : quelles valeurs choisir? En d'autres termes, au-delà des aspects méthodologiques que nous verrons plus loin, d'où viennent les valeurs sur lesquelles un collège devrait bâtir son projet éducatif? Perron (1981) a identifié trois sources principales du désirable (des valeurs) : il peut venir des autres (de la société, de ses lois, de ses codes, de sa culture); il peut venir de soi (de la volonté qu'une personne a de s'accomplir, de répondre à l'estime qu'elle a d'elle-même); enfin, le désirable peut venir de la nature de la tâche à accomplir. Pour identifier les valeurs qui apparaîtront dans le projet éducatif, il sera donc nécessaire d'approfondir une triple connaissance : connaissance de la société, connaissance de soi (ici, il s'agit des ressources humaines de l'établissement), connaissance de la mission et de la tâche à accomplir.

**Deuxième attribut : le projet éducatif est inspirateur d'actions**

Les énoncés de valeurs qui apparaissent dans le projet éducatif doivent déboucher sur des actions. Michel Develay (1994) le rappelle avec justesse : «Le projet nécessite d'abord d'explorer des possibles, puis de cristalliser un choix, ensuite de spécifier ce qu'on veut et ce qu'on peut, et enfin de réaliser, donc de passer à l'action.» (p. 25)

Dans une valeur, en plus des dimensions cognitive et affective, il y a une dimension conative : la valeur, porteuse du désirable, incite tout naturellement à agir en conséquence. Perron (1981, p. 8) dira que l'idée (dimension cognitive), l'affect (dimension affective) et l'agir (dimension conative) doivent coïncider, à défaut de quoi la valeur n'est qu'une pseudo-valeur. Celle-ci ne se traduit pas dans l'agir, elle n'intervient pas de façon médiatrice dans les prises de décision, elle ne se répercute pas sur les comportements.

Deux écueils sont cependant à éviter. Il faut en premier lieu éviter le risque de demeurer dans des généralités tellement vagues qu'il est impossible de traduire les valeurs en actions ou encore de s'en servir comme référence pour l'agir. Les énoncés du projet, formulés sous la forme verbale, n'ont pas à indiquer des actions particulières (le projet n'est pas le plan d'action), mais ils doivent être inspirateurs d'actions. Ils doivent même, dans le meilleur des cas, être formulés de telle façon qu'ils commandent l'action ou qu'ils contiennent un engagement explicite à agir.

Le deuxième écueil est à l'opposé du premier. Il faut éviter, en effet, de formuler dans le projet éducatif des actions singulières et précises qui risqueraient tout simplement de tuer le projet. Celui-ci doit «fournir une motivation, une orientation générale, une image, un ton et une philosophie» (Steiner : 1979, p. 160). Vouloir qu'il dise avec précision quoi faire, quand le faire, avec quelles ressources, ce serait détourner le projet éducatif de sa fonction; ce serait paralyser éventuellement la créativité que doit susciter le projet éducatif; ce serait rapetisser le dessein pour en faire un simple dessin; ce serait escamoter l'indispensable dialectique qui doit exister entre les finalités et les moyens, entre l'intention et l'action.

**Troisième attribut : le projet éducatif est une entreprise collective qui requiert une large adhésion**

Le projet doit interpeller l'ensemble de la communauté collégiale (étudiants, étudiantes, ressources humaines à l'interne, partenaires de l'extérieur) et viser l'ensemble des programmes et des services du collège. La C.E.Q. (1991) a bien souligné cette exigence du projet éducatif :

> Un véritable projet éducatif est un projet commun, élaboré et vécu en collégialité. Il ne peut se dessiner à l'issue d'une guerre de pouvoir. Il doit plutôt permettre l'éclosion et l'expression des compétences de chacune et de chacun et être l'occasion de développer des alliances entre les différents groupes. (p. 3)

On imagine aisément ce que peut constituer comme défi l'élaboration d'un projet éducatif commun dans un milieu où les tendances individualistes sont souvent fortes et profondes et où il est déjà difficile de constituer des équipes de programme d'études.

Cela exige comme condition, sinon préalable du moins concomitante, d'avoir une philosophie de gestion nettement axée sur la participation. Obin et Cros (1991, p. 78) ont constaté que «le projet introduit dans un établissement une gestion participative» aussi bien au stade de la conception et de l'élaboration du projet qu'au moment de sa mise en œuvre.

Il est important, on le comprendra facilement, de se méfier des consensus à bon marché, qui se négocient sur des idées tellement floues qu'elles n'engagent pas vraiment les personnes en lien avec le projet. La participation réelle engage la responsabilité.

Pour donner naissance à un projet collectif, il est absolument nécessaire qu'il y ait au sein de l'établissement un leadership réel et efficace. Le Conseil supérieur de l'éducation (1993) voit l'essentiel du leadership visionnaire des gestionnaires dans ce défi d'élaborer un projet commun :

> On peut dire que c'est essentiellement dans ce mouvement de mobilisation autour de visées communes que réside le véritable leadership de vision des gestionnaires. Car la volonté de s'entendre sur les buts implique qu'on puisse suggérer des perspectives, concilier des points de vue et identifier des moyens pour accompagner l'action en vue de mener aux réalisations. Les gestionnaires sont donc des semeurs d'idées, des proposeurs actifs, des abatteurs de cloisons, bien qu'ils doivent aussi être «l'oreille» et «le cœur» des personnels et des milieux. (p. 44)

**Quatrième attribut : le projet éducatif doit être réaliste et réalisable**

Parmi les dérives «pathologiques» possibles des conduites à projet, Boutinet (1990, p. 4) parle de «la désillusion ou de l'injonction paradoxale». Cela consiste à échafauder des projets qu'on n'aura pas les moyens de réaliser :

> L'ennui de rien né de cet écart impossible à combler entre l'abstraction d'un désir et la réalité (Huguet, 1984) s'installe alors, à moins qu'il ne laisse la place à une sourde révolte; ainsi en est-il d'une problématique créativité programmée sur mesure et de l'extérieur avec des résultats décevants que l'on peut par avance pressentir. (p. 4)

À l'opposé de cette dérive vers le haut, il pourrait y avoir la dérive vers le bas où l'on se donnerait un projet insignifiant, de courte durée, sans défi, sans cette part indispensable de rêve créateur.

Il n'est pas facile d'évaluer si un projet éducatif se situe dans le domaine des possibles réalisables et réalistes. Il y a tout d'abord des précautions à prendre lors de la conception et de l'élaboration du projet. Si l'on veille à ce que les énoncés de valeurs soient traduisibles en actions et qu'ils soient objet de larges consensus, on prend dès lors une bonne assurance quant au réalisme du projet. Mais c'est surtout lors de l'évaluation de la mise en œuvre du projet que pourra être mesuré son degré de réalisme. Il ne faut jamais perdre de vue qu'un projet demeure une intention, une représentation idéalisée de l'avenir qui s'incarnera progressivement dans des actions concrètes, des comportements et des attitudes. Cela demande certes de la détermination et de la planification, mais aussi du temps.

**Conclusion**

Nous avons cherché à donner une définition opérationnelle du projet éducatif. Nous avons d'abord distingué projet-visée et projet-programme d'actions. Nous avons convenu de situer le projet éducatif du côté du projet-visée. Nous pourrons ainsi éviter la confusion des discours entre les finalités et les moyens, entre l'intention et l'action, entre le long terme et le court terme, tout en maintenant vivante la dialectique entre ces différents niveaux de discours.

Pour caractériser le projet éducatif, nous avons identifié quatre attributs : le projet énonce des valeurs, incite à l'action, suscite l'adhésion et se veut réaliste. Les projets éducatifs qu'ont bâtis les collèges de Rosemont et de Victoriaville possèdent, à notre avis, ces quatre attributs.

Chapitre 3

# Pourquoi se donner un projet éducatif?

Avant d'entreprendre une opération aussi importante et aussi exigeante en ressources et en temps que celle d'élaborer un projet éducatif, un collège devra d'abord préciser pourquoi il décide de se lancer dans une telle opération. C'est la clarté des motifs de départ qui permettra d'éviter de nombreux écueils, de vaincre des résistances inévitables, de persévérer quand les chemins paraîtront obscurs et parfois même bloqués, de savoir que le temps et les énergies consacrés à une telle opération ne seront pas peine perdue.

Il n'est pas nécessaire de dresser une longue liste de motifs, mais il en faut quelques-uns, solides, connus et qui font l'objet de consensus. Si les motifs de s'engager dans l'élaboration du projet éducatif demeurent flous et ne sont pas mobilisateurs, je crois qu'un collège devrait alors, du moins provisoirement, s'abstenir. Les effets négatifs d'une opération ratée, parce que démarrée sans souffle, pourraient prendre beaucoup de temps à s'estomper.

Les quelques motifs que j'évoquerai ne sont donnés qu'à titre indicatif. Ils me sont inspirés à la fois par l'expérience vécue à Rosemont et à Victoriaville et par la documentation consultée sur le projet éducatif.

## 1. Les motifs culs-de-sac

Je dirai d'abord un mot de quelques motifs qui pourraient conduire à des culs-de-sac, parce qu'ils ne sont pas générateurs d'énergie réelle et parce qu'ils pourraient être plus entravants qu'aidants.

## 1.1 La commande externe

On ne se donne pas un projet éducatif parce que «tout le monde le fait». Il est vrai que les collèges, en fédération, ont pris l'engagement de se donner des projets éducatifs. Malgré le caractère public et en quelque sorte solennel de cet engagement, cela ne saurait constituer un motif suffisant. Il faudrait tout au moins chercher en amont les raisons qui ont amené la Fédération des cégeps à adopter une telle résolution et puiser là des motifs valables d'élaborer un projet éducatif.

L'obligation de se donner un projet éducatif peut difficilement venir de l'extérieur par voie de règlement, de décret ou de résolution. Cela risquerait d'aboutir à des projets normalisés, souvent insignifiants, qui souffriraient du syndrome de la copie conforme. Si par malheur il fallait composer avec une telle obligation externe, chaque collège serait alors bien avisé de faire sienne la décision de se donner un projet éducatif et de fonder cette décision sur des motifs qui seraient pour lui mobilisateurs.

## 1.2 Le besoin de résoudre une crise

Si le projet éducatif peut naître de la volonté de prendre en compte les grands problèmes éducatifs tels que l'accessibilité aux études collégiales, l'échec scolaire, l'inadéquation entre la formation et l'emploi, il ne peut être, de façon générale, la solution à une crise interne reliée, par exemple, à la faiblesse d'un leadership ou à un climat de travail détérioré. Le projet pour être conçu a justement besoin de leadership et d'un climat sain. La C.E.Q. (1991) a bien souligné que «le projet éducatif ne devrait pas être considéré comme le moyen de pallier à un problème ponctuel vécu dans un milieu scolaire et revêtir dans ce sens un aspect régulateur ou correctif» (p. 3).

## 1.3 La tentation de s'autojustifier

Boutinet (1990) a fait voir que derrière l'entreprise d'élaboration d'un projet éducatif peut se cacher la volonté de s'autojustifier en prenant la défense de ses propres conduites :

> Il est de bon ton aujourd'hui dans notre contexte culturel de se doter d'un projet éducatif, c'est-à-dire de montrer ce que l'on veut : on formalise un projet avec le secret dessein non pas de promouvoir des valeurs mais de justifier celles souvent mal explicitées qui caractérisent l'institution dans son état actuel. Les batailles scolaires parce qu'elles prétendent mettre en jeu des conceptions différentes de la société sont émaillées de ces projets éducatifs que l'on invoque avec le souci défensif d'une identité sociale à préserver. Ce souci défensif supplante l'intention offensive de valeurs à promouvoir. (p. 175)

### 1.4 La recherche narcissique d'une couleur exclusive

Il peut arriver que des personnes croient que le but du projet éducatif consiste à se définir une image de marque distinctive, à afficher des couleurs uniques, à faire des choix qui seraient typiques et en quelque sorte exclusifs à un collège donné. Une telle façon de voir ne peut que conduire à un cul-de-sac. Comment des collèges qui appartiennent à une même société et qui offrent les mêmes programmes d'études pourraient-ils prétendre à une telle exclusivité identitaire?

Un projet éducatif n'est pas conçu pour montrer qu'un collège n'est pas comme les autres collèges. Un tel projet vise, au contraire, à servir d'abord et en premier lieu le collège lui-même, à lui donner un idéal, une référence, un point de convergence et de cohérence. La façon de concevoir le projet, de le vivre, de le traduire en gestes et en attitudes, donnera au collège un esprit, une culture, une âme qui le distingueront des autres collèges. Mais cela n'est pas d'abord apparent dans l'énoncé du projet; ce sera sûrement, mais seulement après un certain nombre d'années, une des résultantes de la mise en œuvre effective du projet.

## 2. Des motifs mobilisateurs

Broch et Cros (1987) donnent «sept idées-forces» qui peuvent constituer d'excellentes raisons d'élaborer un projet éducatif. Comme ces idées sont formulées de façon abrégée, je crois utile de les citer intégralement. Elles peuvent servir d'inspiration. Il faut cependant noter que Broch et Cros ne distinguent pas, comme nous le faisons, projet-visée et projet-programme d'actions. Les raisons données s'appliquent parfois plus au plan de développement et moins au projet éducatif comme tel.

*Sept idées-forces*

1. Élaborer un projet permet d'identifier les caractéristiques de l'organisation, son histoire, les valeurs communes de ses membres, les valeurs externes, régionales, socioculturelles, celles du système éducatif, le style général des relations, etc.

2. Élaborer un projet permet de mettre en cohérence les activités des membres et des divers groupes de travail pour agir dans la même direction.

3. Élaborer un projet, c'est rechercher collectivement l'amélioration de la qualité de l'enseignement, des résultats, en prenant appui sur l'expérience acquise, la recherche de l'innovation, la mobilisation des énergies, le travail en équipe. C'est donc relancer ou créer une dynamique, répondre à des défis (par exemple : l'échec scolaire).

4. Élaborer un projet, c'est définir les voies de l'action, définir les priorités, les résultats à atteindre et les moyens d'y parvenir.

5. Élaborer un projet, c'est se donner le moyen de faire connaître à ses partenaires le sens de l'action conduite, c'est pouvoir dialoguer avec eux sur cette base, introduire les régulations nécessaires, créer une image crédible à l'extérieur.

6. Élaborer un projet, c'est pour l'organisation préciser sa spécificité, le cadre de son autonomie, introduire une gestion participative raisonnée et contrôlée du fonctionnement global, permettre aux différents acteurs de situer leur zone de responsabilité, d'initiative, de contrôle, d'agir en coordination.

7. Élaborer un projet, c'est se donner la possibilité de suivre les résultats de façon continue, d'intervenir pour corriger les écarts, réviser les ambitions, effectuer les bilans. (p. 30)

Une manière utile de reprendre et de compléter les idées de Broch et de Cros consiste à regrouper les raisons de se donner un projet éducatif en partant des principaux acteurs en lien avec le projet : les étudiants et les étudiantes, les ressources humaines, les gestionnaires et les partenaires du collège.

## 2.1 Des avantages pour les étudiants et les étudiantes

Il n'y a aucun doute que les étudiants et les étudiantes peuvent tirer d'importants avantages d'un projet éducatif qui doit, en dernier ressort, être fait pour eux. Les étudiants devraient même exiger que leur collège, s'il n'a pas déjà de projet éducatif, prenne les mesures pour s'en donner un. Évoquons quelques-uns des avantages pour les étudiants et les étudiantes.

En premier lieu, il faut rappeler que les étudiants ont le droit de recevoir une formation de qualité. Or, c'est dans le projet éducatif que l'étudiant peut trouver la conception que le collège se fait d'une formation de qualité et les valeurs éducatives qu'il s'engage à promouvoir. Sans cette référence explicite et engageante, l'expression *formation de qualité* risque d'être plus ou moins vide de sens.

En second lieu, plusieurs étudiants peuvent, sans contrainte, choisir le collège où ils feront leurs études. Il leur serait très avantageux de pouvoir consulter les projets éducatifs des collèges pour éclairer leur choix. Cela leur permettrait de voir si les valeurs proposées répondent à leurs aspirations et de savoir ce qu'on exigera d'eux s'ils choisissent tel ou tel collège. Obin et Cros (1991) diront que l'élève qui peut choisir un collège pour son projet éducatif «trouve un lieu où il peut enfin devenir ce qu'il a choisi d'être» (p. 78).

En troisième lieu, les étudiants qui peuvent faire leurs études dans un collège qui a un projet éducatif explicite et connu ont une meilleure motivation aux études, réussissent mieux, persévèrent davantage et sont plus nombreux à s'identifier avec fierté à leur collège. Boyer (1987) fait état d'études américaines qui démontrent ces effets. Les collèges qui ont un projet éducatif et qui, de plus, organisent des ateliers pour faciliter l'appropriation de ce projet, pour faire connaître les valeurs du collège, ses visées, son histoire, ses ressources obtiennent des résultats impressionnants :

> Results are impressive. Students who enroll have higher retention rates and increased knowledge and use of university resources, and become more actively involved in campus activities (p. 49). Above all, incoming students should understand the purposes and traditions of the institution and be reminded of both the opportunities and obligations that guide a collegiate education. (p. 57)

## 2.2 Des avantages pour les ressources humaines du collège

Il serait tout à fait justifié de vouloir se donner un projet éducatif pour les avantages que peuvent en tirer les ressources humaines du collège et pour les retombées que cela aura sur la qualité de la formation.

Le projet éducatif indique aux employés du collège les valeurs à promouvoir, le sens à donner à leurs actions éducatives. La perplexité, le doute, le flou, l'ignorance quant aux finalités créent une situation difficilement supportable pour des personnes engagées dans une entreprise de formation. Hannoun (1979), par exemple, qui a vécu cette situation périlleuse comme plusieurs de ses collègues, écrit :

> J'enseigne sans savoir comme le pilote par temps de brouillard conduit à vue son avion. (p. 13)

Domenach (1989) constate que :

> Rien de pire que les philosophies camouflées et les idéologies sournoises là où l'enseignant doit au contraire témoigner, face aux jeunes, de ses valeurs et de ses convictions . (p. 11)

Le projet éducatif, de par sa nature même, doit être élaboré, vécu et évalué par l'ensemble des ressources humaines du collège, par leur participation active. Cela ne peut que contribuer à donner un haut degré de motivation par les responsabilités qui sont ainsi conférées et par les défis que pose la mise en application d'un projet voulu et stimulant. Pourra alors s'épanouir un fort sentiment d'appartenance à une institution en projet. Peter Schultz (in David : 1989, p. 11), chef de la direction de la société Porsche, raconte une anecdote éclairante pour faire voir l'importance d'un énoncé de mission (entendons projet éducatif) comme source de motivation :

> Trois personnes travaillaient sur le même chantier de construction; toutes faisaient le même travail. Lorsqu'on a demandé à chacune en quoi consistait son travail, on a entendu trois réponses différentes : «Je casse des pierres», a répondu la première. «Je gagne ma vie», de répondre la deuxième. La troisième, elle, a répondu : «J'aide à bâtir une cathédrale».

Le projet, enfin, entre autres choses, pourra avoir pour effet de créer un climat sain, dynamique, favorable à un travail de qualité, où les personnes éprouveront le besoin de travailler ensemble, en synergie, dans la même direction. Le comité École et société de la Fédération des enseignants et des enseignantes du Québec (Confédération des syndicats nationaux) (1988) a déjà souligné avec insistance les effets négatifs d'un climat malsain :

> Le climat de méfiance qui règne entre les groupes et entre les membres d'un même groupe mine le moral. La favoritisme, la discrimination, les rancunes accumulées, la jalousie engendrée par la différence dans les conditions de travail, les mauvais souvenirs des dernières négociations et la peur sous diverses formes ont fait ressortir toute la gamme des tendances paranoïaques. Rares sont celles et ceux à qui l'on prête encore de bonnes intentions.
>
> L'image du cégep que nous projetons à l'extérieur ne peut être que sombre avec un tel éclairage. Où est le sentiment d'appartenance? Comment trouver du plaisir à travailler dans un milieu devenu si peu propice à l'initiative, à l'autonomie, à la responsabilisation, à l'épanouissement? Point n'est besoin d'élaborer longuement sur les causes de la croissance de l'absentéisme. Peut-être est-ce là la seule façon de préserver la santé physique et mentale. (p. 147)

Le projet éducatif ne réussirait-il qu'à créer un climat sain qu'il vaudrait déjà la peine de s'en donner un.

### 2.3 Des avantages pour les gestionnaires du collège

Le projet éducatif fournit aux gestionnaires un cadre de référence qui peut donner de la vision et de la cohérence à leurs prises de décision et à l'exercice de leurs fonctions de gestion, telles que la planification, l'organisation, l'évaluation.

Un tel cadre de référence permet «de conjurer les caprices d'un environnement perçu bien souvent comme contraignant et turbulent» (Boutinet : 1990, p. 1). Domenach (1989) écrit que «pour affronter une réalité mouvante, on a besoin de concepts stables. Pour affronter une réalité complexe, on a besoin d'idées simples.» (p. 35)

Sans cadre de référence, il est difficile de gérer de façon cohérente et ordonnée. Lesourne (1988), en utilisant une métaphore expressive, dénonce le pilotage désordonné de l'éducation :

> L'Éducation nationale ne peut être une voiture conduite par à-coups, l'accélérateur au plancher ou tous freins bloqués. Il faut éviter les ruptures qui désorganisent et laissent des cicatrices qui mettent des années à s'effacer. (p. 335)

### 2.4 Des avantages pour les partenaires du collège

Pour faciliter le dialogue, les échanges et la concertation avec ses partenaires, un collège a tout intérêt (cela devrait même être une nécessité) à afficher dans un projet éducatif la représentation qu'il se fait de sa mission, les principes et les valeurs qui président à ses actions. Cela contribue non seulement à donner au collège de la crédibilité auprès de ses partenaires, mais aussi à susciter l'engagement et la participation indispensables des partenaires à la réalisation du projet.

De plus, un collège, pour rendre des comptes, pour évaluer et faire connaître les résultats de ses actions, a besoin d'un cadre de référence officiel et connu. Un tel cadre donne des normes, des balises, des points de repère qui fondent la validité et la fiabilité des évaluations internes, qui rendent possibles et crédibles des évaluations externes de ce que fait le collège et des résultats qu'il obtient.

### Conclusion

Se donner un projet éducatif comporte de nombreux et d'importants avantages. Il n'est pas besoin de faire de longues analyses pour s'en convaincre. Mais un collège, parmi tous les avantages possibles, devrait en identifier un nombre restreint qu'il mettra de l'avant pour se motiver dans son entreprise de se doter d'un projet éducatif, entreprise qui pourra parfois être longue et ardue, qui demandera de la détermination, du courage, de la persévérance. Sans de solides motifs de départ, l'opération «projet éducatif» risque de ne jamais être menée à terme et de devenir une marotte coûteuse et inutile.

# Quelle démarche suivre pour élaborer un projet éducatif?

Plusieurs auteurs décrivent les étapes à suivre pour élaborer un projet éducatif. À titre d'exemple, rappelons quelques démarches proposées.

Le ministère de l'Éducation du Québec (1977) dans le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* considère que le cheminement d'un projet éducatif peut suivre six étapes :

1. Recherche des besoins d'éducation
2. Choix des priorités
3. Choix des moyens
4. Allocation des ressources
5. Exécution du plan
6. Évaluation

Boutinet (1990) suggère de suivre une démarche en quatre phases pour l'élaboration d'un projet d'établissement :

1. Confrontation des données de la situation et des intentions en présence
2. Détermination d'un objectif d'action négocié
3. Méthodologie (programmation)
4. Moyens

Broch et Cros (1987) décrivent six phases pour élaborer un projet :

1. Préparation de l'enquête
2. Enquête et analyse
3. Définition des objectifs
4. Rédaction et programmation
5. Formation et information
6. Prises de décision

Enfin (à noter que notre liste d'auteurs est loin d'être exhaustive), Obin et Cros (1991) présentent une démarche en quatre étapes :

1. Un diagnostic
2. La définition d'axes
3. L'élaboration d'un programme d'actions
4. La mise en place d'une procédure d'évaluation

Toutes ces procédures s'inspirent d'une même logique d'analyse et de gestion. Il faut d'abord recueillir des données, les analyser, faire des choix, planifier, organiser, réaliser, contrôler, évaluer. Les étapes ou les phases varient beaucoup quant à leur nombre et quant à leur nature selon les philosophies de gestion et selon les représentations que chacun se fait du projet éducatif. Si vous voulez une large participation du milieu, vous ne suivrez pas les mêmes étapes que si vous croyez que le projet éducatif doit être imposé par le sommet hiérarchique. De même, vous allez adopter des démarches très différentes selon que vous voulez élaborer un projet-visée ou un projet-programme d'actions.

Une règle me paraît cependant fondamentale. S'il faut respecter avec rigueur les principes de base d'une démarche de changement planifié, il faut par contre beaucoup de souplesse pour adapter les procédures et les modalités aux particularités de chaque milieu qui élabore un projet éducatif.

Je voudrais, dans le présent chapitre, en respectant cette règle d'une nécessaire souplesse, décrire et commenter la démarche suivie par les collèges de Rosemont et de Victoriaville. La démarche générale a été la même dans les deux cégeps, même s'il y a eu de nombreuses différences au niveau des modalités.

## 1. Première étape : La décision d'élaborer un projet éducatif

La première étape peut paraître tellement aller de soi qu'il y a risque de l'escamoter. Il faut, en effet, en tout premier lieu décider de se donner un projet éducatif.

Cette décision devrait être prise par les plus hautes instances du collège. Cela est inhérent au fait que le projet éducatif doit avoir un caractère institutionnel qui englobe l'ensemble des programmes et des activités du collège.

Il y a des conjonctures favorables à une telle prise de décision. Pensons, par exemple, à la nomination ou au renouvellement de mandat de la direction générale; à l'établissement d'un nouveau plan de développement; à la mise en œuvre des principales mesures de renouveau de l'enseignement collégial. Nous l'avons déjà souligné cependant : il n'est pas bon d'associer l'élaboration du projet éducatif à la nécessité de résoudre une crise vécue au collège.

Lors de sa prise de décision, le collège devrait préciser sa conception du projet éducatif. Si cette conception est floue au départ, la démarche d'élaboration du projet sera inutilement rendue difficile. Notre chapitre 2 ci-dessus pourra aider le collège à définir ce qu'il entend par projet éducatif et ce qu'il en attend.

Comme il y a un lien étroit entre projet éducatif et plan de développement (entre l'intention et l'action), le collège serait bien avisé de ne pas dissocier les deux opérations. Sa planification stratégique comporterait deux phases : celle du projet éducatif et celle du plan de développement. Il y a de nombreux avantages à procéder de cette façon. Le projet éducatif trouve ainsi sa raison d'être en s'incarnant directement dans un plan de développement. De plus, la cueillette de données et les analyses de situation qui servent à préparer le projet éducatif seront également utiles à l'élaboration du plan de développement.

Enfin, en prenant sa décision, le collège indiquera les principaux motifs qui l'amènent à se donner un projet éducatif. Le chapitre 3 ci-dessus donne des idées à ce propos. Si certains motifs sont mobilisateurs, d'autres peuvent constituer de véritables pierres d'achoppement. Ces deux catégories de motifs risquent de s'embrouiller si le collège ne prend pas soin de clarifier dès le départ les vrais motifs qui l'animent.

## 2. Deuxième étape : L'organisation du travail ou le partage des responsabilités entre les personnes qui élaborent le projet éducatif

Une fois la décision prise d'élaborer un projet éducatif, il importe d'organiser le travail en précisant qui fera quoi, avec quelles ressources et selon quel calendrier.

## 2.1 Le principe de la participation

Un principe devrait être clairement affirmé d'entrée de jeu. Il faut favoriser la participation la plus large possible à la préparation du projet éducatif. C'est là une condition essentielle non seulement pour arriver à un authentique projet éducatif, mais aussi pour pouvoir ultérieurement en faire une œuvre vivante. La participation va exiger des activités et des démarches qui paraîtront parfois longues et onéreuses. Mais c'est la seule voie à suivre. Pour l'élaboration d'un projet éducatif, «le petit groupe devient vite un clan, une chapelle, une mafia» (Chalvin, 1985, p.15). Mieux vaudrait, sans doute, ne pas avoir de projet éducatif plutôt que de se voir imposer un projet indésiré et indésirable, qui serait l'œuvre exclusive d'un clan.

## 2.2 La responsabilité du directeur général

Compte tenu de la nature du projet éducatif et de son caractère globalisant, la responsabilité première d'élaborer le projet éducatif doit être confiée au directeur général ou à la directrice générale. La réussite de l'opération sera fortement proportionnelle au degré d'engagement du directeur général dans ce dossier.

Il est vrai que le directeur général peut être accaparé par des décisions et des dossiers administratifs qui portent sur les choses qui sont en train de se faire. Mais s'il n'a pas de disponibilité suffisante pour des décisions stratégiques qui ont pour objet ce qui pourrait être fait, personne d'autre ne pourra, en cette matière, légitimement le remplacer. Inutile de rappeler que le projet éducatif est éminemment de nature stratégique.

## 2.3 La création d'un comité d'orientation

Le directeur général crée un comité d'orientation chargé de l'aviser sur l'élaboration du projet éducatif.

Aux collèges de Rosemont et de Victoriaville, le mandat de ce comité a été décrit de la façon suivante :

> Formé et présidé par le directeur général, le comité d'orientation donne son avis sur chacune des étapes de l'opération projet éducatif et participe, selon des modalités à définir, aux activités de consultation, de diffusion et de promotion du projet éducatif.

Le nombre et la qualité des personnes siégeant à un tel comité varieront beaucoup d'un collège à un autre. Il n'y a pas à ce sujet de normes idéales. Il y a des cultures institutionnelles, des traditions, des styles de gestion à respecter et qui dictent des façons de faire efficaces dans un milieu donné et qui pourraient être inefficaces dans un autre milieu.

À la réflexion, on se rend cependant compte qu'il y a quelques écueils à éviter. La composition du comité devrait être assez diversifiée pour éviter les polarisations où il y aurait le groupe du pour et le groupe du contre. Ce qui est recherché, c'est la diversité des points de vue et non leur affrontement pur et simple. De plus, le comité n'a pas à se substituer aux autres instances du collège qui ont leurs propres mandats, tels que le comité de régie interne, la commission des études, les comités de relations patronales et syndicales. Enfin, il est souhaitable que la composition du comité soit assez large pour que des personnes issues de tous les groupes du collège puissent y siéger : étudiants, professeurs, employés de soutien, professionnels, gestionnaires. Quant à l'idée d'inviter des gens de l'externe à siéger à ce comité, ni Rosemont ni Victoriaville ne l'ont retenue. Ils ont considéré que des gens de l'externe siégeaient au conseil d'administration et que d'autres seraient consultés en temps opportun sur le projet éducatif.

### 2.4 La mise sur pied d'une équipe de recherche et de rédaction

Le directeur général doit constituer une équipe de recherche et de rédaction qui aura pour mandat de :

- Participer à l'organisation et à la réalisation de chacune des étapes de l'opération projet éducatif.
- Faire la cueillette des données, les analyser et les valider.
- Rédiger le projet qui sera soumis à la consultation.
- Organiser la consultation et en faire la consolidation des résultats.
- Rédiger le projet qui sera soumis aux instances décisionnelles.

Cette équipe variera en nombre selon les ressources du collège. Mais une chose est importante. Une ou deux personnes du collège (de préférence deux) devront être libérées, du moins partiellement, de leurs tâches ordinaires pour travailler au dossier du projet éducatif. L'ingéniosité des collèges à trouver les moyens de libérer ainsi des personnes est une fois de plus mise à l'épreuve.

## 2.5 L'engagement d'un consultant externe

Est-il préférable pour un collège de faire appel à un consultant externe ou de tout faire lui-même à même ses ressources locales? Il n'y a pas de réponse absolue à cette question.

Je me contenterai de faire à ce propos quelques observations.

Si un collège peut confier à un consultant externe le mandat de lui préparer, par exemple, un plan de développement de ses programmes d'études, cela peut être aisément compréhensible. De façon générale, un tel plan vise à répondre à une commande externe et constitue une sorte de mémoire accompagnant une demande d'autorisation pour offrir de nouveaux programmes d'études. Mais l'élaboration d'un projet éducatif n'est pas commandé de l'extérieur et n'est pas un mémoire conjoncturel. Bien au contraire, le projet doit être l'affaire du collège : c'est lui qui le conçoit, s'en imprègne et l'incarne dans ses actions. Il ne serait donc pas indiqué de confier à un consultant externe la tâche de préparer pour le collège un projet éducatif bien ficelé, livré clef en main.

En excluant cette position extrême où le collège déléguerait ce qui n'est pas «délégable», il existe plusieurs situations où un consultant externe peut rendre de nombreux et utiles services à un collège dans l'élaboration d'un projet éducatif. Ce qui a été vécu à Rosemont et à Victoriaville mérite d'être rappelé à titre d'indication de ce qu'un consultant peut apporter comme aide à un collège.

Le consultant, qui a passé une douzaine de jours dans chacun des deux collèges, a notamment accompli les tâches suivantes :

- Assister le directeur général dans l'ensemble de l'opération.
- Aider à préciser le sens, la portée et les motifs d'un projet éducatif.
- Assister l'équipe de recherche et de rédaction dans chacune de ses tâches : cueillette de données, analyse, synthèse, validation, rédaction, consultation.
- Animer les tables rondes visant à valider l'analyse et la synthèse des données.

Le consultant externe doit être disponible auprès du directeur général, il doit le conseiller sur la démarche, l'assister, au besoin et à sa demande, dans ses rencontres avec le comité d'orientation et avec le personnel du collège. Il doit également travailler en étroite collaboration avec l'équipe de recherche et de rédaction du collège. En contribuant à clarifier des concepts, en proposant des instruments et des procédures, en apportant un point de vue externe sur des questions où seule la distance permet parfois de voir clair, le consultant peut permettre d'éviter des écueils, des polarisations paralysantes, des tâtonnements inutiles. Les frais encourus pour l'engagement d'un consultant externe pourraient aisément constituer une économie de temps et de ressources.

### 2.6 Le calendrier

Le rythme des travaux d'élaboration du projet éducatif sera beaucoup fonction des ressources disponibles affectées au dossier. Mais quoi qu'il en soit, si le collège veut favoriser des débats larges et donner le temps nécessaire à la consultation, l'opération devrait prendre au minimum un semestre. Pour éviter cependant que les choses traînent inutilement en longueur, il faut viser à ne pas dépasser une année. C'est un dossier complexe qui exige du temps d'appropriation et de mûrissement. Les effets seront ainsi plus durables et de meilleure qualité.

## 3. Troisième étape : Les activités de cueillette et d'analyse des données

Après avoir établi en quoi consiste le projet éducatif et pourquoi le collège décide de s'en donner un, la première tâche de l'équipe de recherche est de recueillir les données pertinentes et de les analyser. Trois questions méthodologiques se posent ici : Quelles données recueillir? Comment les recueillir? Comment les analyser?

### 3.1 Quelles données recueillir?

Des auteurs qui ont agi comme consultants ont établi des listes de données à recueillir. Ces listes visent souvent à tout couvrir. Un tri est alors nécessaire. Broch et Cros (1987), par exemple, ont identifié dix domaines à connaître pour élaborer un projet d'établissement :

1. Le cadre légal de l'établissement : ses pouvoirs, ses limites
2. Les orientations nationales
3. La situation économique
4. Le domaine éducatif : les principes et les méthodes
5. Le domaine pédagogique : la pédagogie de transmission des savoirs
6. Le domaine de la didactique : les techniques propres aux différents contenus disciplinaires
7. Le domaine de l'évaluation : les résultats des élèves, les méthodes employées, les dispositifs réalisés
8. Le domaine de la circulation de l'information et des réseaux de communication
9. Le domaine de l'analyse d'un système comme un établissement : les structures, les fonctions, les moyens, les personnels
10. Le domaine relationnel : ce qui touche à la vie et aux activités des groupes. (p. 58)

De telles listes, celle-ci ou d'autres similaires, sont utiles pour s'assurer de bien explorer l'ensemble des domaines pertinents. Il faut cependant éviter d'agir de façon mécanique, de s'asservir à ces listes et de multiplier ainsi les données qui ne seront, au bout du compte, d'aucune utilité. Le flair et le jugement de personnes qui connaissent bien le collège peuvent, avec beaucoup de justesse, pointer les domaines vraiment pertinents à approfondir. C'est là une manière fiable de procéder à un élagage des éléments qui apparaissent dans des listes souvent théoriques.

En plus des données sur le collège, il est indispensable d'en recueillir sur la société où est implanté le collège. Les liens entre l'école et la société sont forts et prégnants. Houssaye (1992) dira que «l'école est toujours l'école d'une société donnée» et que «l'école est plus déterminée que déterminante» (p. 298). Boutinet (1990), pour sa part, souligne que l'environnement social joue un rôle déterminant sur le choix des valeurs de référence :

> Le choix des valeurs de référence tient à la sensibilité des communautés éducatives en cause. Il tient aussi à la conjoncture; il est plus facile de valoriser l'autonomie dans un contexte social en expansion, de même qu'il est plus urgent de la valoriser dans un cadre trop coercitif. En revanche, dans un environnement plus anomique, ou qui fabrique de nombreux laissés-pour-compte, il devient au contraire plus urgent de favoriser l'intégration. (p. 171)

Pour élaborer un projet éducatif, il y a donc nécessité de recueillir des données sur deux domaines majeurs : le collège et la société dans laquelle est implanté le collège.

## 3.2 Comment recueillir les données?

Recueillir des données consiste à enregistrer des nombres, à prélever des indices, à repérer des signes, à noter des occurrences. Pour cela, on a besoin de corpus, de banques de données diachroniques et synchroniques, d'indicateurs, de grilles, d'instruments divers.

Pour recueillir des données dans le domaine des valeurs, on peut utiliser trois démarches majeures : la démarche inférentielle, la démarche expérientielle et la démarche psychométrique.

### *3.2.1 La démarche inférentielle*

À partir d'un corpus de documents, il est possible d'induire les valeurs sous-jacentes aux activités et aux décisions du collège. Le corpus peut être constitué de documents divers : énoncés de mission, plans de développement, rapports d'activités, politiques, règlements, procès-verbaux, prospectus, bulletins d'information, plans de cours. On pourrait choisir une seule catégorie de documents sur une longue période, ou un large éventail de documents sur une plus courte période. Isambert-Jamiti (1990), par exemple, a fait l'étude de l'évolution des valeurs éducatives en France sur une période de cent ans en partant d'un examen systématique des discours prononcés lors des cérémonies rituelles que sont les distributions de prix des lycées.

### *3.2.2 La démarche expérientielle*

On peut aussi chercher à identifier les valeurs d'un groupe (celles qu'il vit et celles qu'il voudrait vivre) par une approche expérientielle ou phénoménologique. On demande alors aux personnes de nommer leurs valeurs. Le chercheur ne part pas de listes de valeurs préétablies. Les risques de biais au

moment de la cueillette des données sont ainsi réduits. Plusieurs techniques connues peuvent être utilisées : le «brainstorming», l'entrevue, le groupe de discussion, le groupe nominal, la méthode Delphi.

### *3.2.3 La démarche psychométrique*

Il est enfin possible de procéder par enquête au moyen d'un questionnaire. La construction de celui-ci est généralement faite de questions fermées qui permettent, en utilisant des échelles, d'apprécier les écarts entre les attitudes et les attentes, entre le vécu (ou perçu comme tel) et le souhaité. En utilisant, par exemple, des comparaisons pairées, les priorités peuvent assez aisément apparaître.

Chacune des démarches comporte des avantages et des inconvénients. Il faut toujours tenir compte des objectifs poursuivis, des principes établis et des ressources disponibles. Certaines démarches peuvent être inutilement longues et coûteuses. D'autres peuvent être peu pertinentes compte tenu du contexte et des objectifs poursuivis. Il est sûr, par exemple, que les méthodes d'enquête permettent des calculs statistiques raffinés, mais elles favorisent moins, par contre, les débats et les échanges nécessaires à la naissance d'un projet éducatif.

Quoi qu'il en soit, aucune méthode de cueillette de données ne tient lieu d'analyse ou de prise de décision. Si une enquête établit, par exemple, que telle valeur, statistiquement parlant, est classée en tête de liste, cette valeur peut très bien, dans l'économie d'un projet éducatif, ne pas être une valeur dominante à retenir. Les données recueillies doivent être soumises à l'analyse. Houssaye (1992) a bien souligné que :

> le choix des fins éducatives comporte toujours une part d'arbitraire, de subjectivité ou d'idéologie, car rien ne saurait les fonder en droit de façon absolue. Il est impossible d'en connaître la valeur en soi; tout au plus, peuvent-elles prendre une valeur relative à la conjoncture dans laquelle elles se situent. (p. 23)

## 3.3 Comment analyser les données?

Les données ne sont pas des décisions et la cueillette n'est pas l'analyse. Il faut éviter de confondre ces éléments. Analyser est «une activité de mise en relations, de superposition et de comparaison, de mise en réseau et en rapport.(...) Elle est une série d'itérations qui a pour objectif de donner du sens, de produire du sens.» (Lecointe et Rebinguet : 1990, p. 30)

Il n'est pas dans mon propos de donner des procédures d'analyse de données (comme le font, par exemple, Broch et Cros : 1987). Qu'il me suffise de rappeler que l'analyse n'est pas une activité mécanique, mais que bien au contraire elle exige d'abord de l'intelligence, de la finesse, du jugement et, bien sûr, des savoir-faire méthodologiques.

## 4. Quatrième étape : La rédaction d'un avant-projet et les activités de validation

L'équipe de recherche, à la lumière des résultats de l'analyse des données, rédige une première version du projet éducatif.

Comme il s'agit d'un projet qui s'adresse à un large public, il convient de l'écrire en termes courants et simples. Il faut de plus viser à produire un document court qui pourra être très largement diffusé et aisément assimilé par les personnes intéressées.

Les valeurs sont décrites sous la forme d'énoncés verbaux. Une introduction générale et de courts textes d'explication servent, notamment, à montrer comment s'articule l'ensemble du projet, comment les valeurs sont en relation les unes avec les autres, quels sont les motifs qui fondent le choix des valeurs retenues.

La structure du document, son articulation, le libellé des énoncés de valeurs, les idées et les motifs à développer dans les introductions, tout exige soin, réflexion et travail.

La première version du projet est d'abord soumise, par le directeur général, au comité d'orientation qui l'analyse et en fait une critique. Une fois révisé, le document doit faire l'objet d'activités de validation. Une façon simple et efficace de faire une telle validation est d'organiser des tables rondes qui favorisent la multiplicité des points de vue, les débats et la critique. La constitution des tables de discussion peut être homogène (des tables de professeurs, d'étudiants, etc.) ou hétérogène (des étudiants, des professeurs, des gestionnaires, etc., assis à une même table). C'est souvent la culture particulière d'un établissement qui amène à privilégier une formule plutôt qu'une autre. Dans la pratique, pour en avoir fait l'expérience, les deux formules (homogène ou hétérogène) peuvent donner d'excellents résultats.

## 5. Cinquième étape : La consultation

Le document ayant été validé et corrigé, il est nécessaire de le soumettre à une large consultation. Si le principe de la consultation est sensiblement identique partout, les modalités peuvent, sans inconvénient, varier beaucoup d'un collège à l'autre. On peut, par exemple, procéder par des journées pédagogiques, des ateliers, des rencontres de groupe, par les structures de services et de départements, des équipes de programme, des comités ad hoc et par des audiences.

Quelles que soient les modalités, la consultation devrait viser à obtenir des réponses à trois questions : 1) Les valeurs énoncées dans le projet sont-elles fondamentales et pertinentes pour assurer aux étudiants et aux étudiantes une formation de qualité? 2) Le collège pourra-t-il (et que devra-t-il faire pour cela) mettre en œuvre de façon progressive et effective son projet? 3) Quels indicateurs pourraient permettre d'évaluer si le projet est effectivement mis en œuvre?

## 6. Sixième étape : La prise de décision

Le directeur général soumet au conseil d'administration le document qui aura été préalablement révisé à la lumière des résultats de la consultation. Avant de le faire sien et de l'adopter par résolution, le conseil d'administration demande l'avis de la Commission des études.

Il est important que le projet éducatif devienne, par la décision du conseil d'administration, un projet d'établissement. Les règlements, les politiques, les plans de développement, les plans budgétaires, les décisions stratégiques et administratives, tout sera dorénavant imprégné par les valeurs énoncées dans le projet éducatif. Celui-ci constituera pour le collège «une plate-forme, un référent commun, une charte, une définition de la politique générale» (Broch et Cros : 1987, p. 173).

## Conclusion

Les six étapes énumérées ci-haut ne décrivent qu'une démarche générale qui répond à des principes de logique, d'efficacité et de collégialité. Ces étapes peuvent se vivre selon des modalités très différentes d'un milieu à l'autre, sans que leur efficacité en soit affectée. C'est donc à dessein que nous avons évité d'entrer dans les détails, de proposer des instruments particuliers, des techniques, des grilles, des questionnaires d'enquête, toutes choses que chaque milieu a intérêt à construire lui-même ou encore à adapter à ses besoins et à sa réalité.

# L'évaluation du projet éducatif

Combien de cégeps auront, dans cinq ans, un document officiellement identifié comme leur projet éducatif? Sans doute, la majorité. Mais la généralisation de cette pratique dépendra de la nature et de la qualité des effets que produira le projet éducatif dans un collège. Si les effets sont à peu près nuls ou sans importance, il y a tout lieu de croire que les collèges n'y investiront pas temps, énergies et ressources.

Comment savoir si un projet éducatif produit des effets significatifs et de qualité? En d'autres termes, comment évaluer un projet éducatif? Même si nous n'avons pas encore évalué les projets de Rosemont et de Victoriaville, nous pouvons déjà identifier un certain nombre d'indicateurs qui aideront à évaluer les effets d'un projet éducatif.

Il importe, d'entrée de jeu, de souligner qu'on n'évalue pas un projet éducatif de la même manière qu'on évalue un plan de développement ou un programme d'études. Le projet éducatif se définit comme une visée; il est constitué d'un ensemble de valeurs, qui ne sont pas formulées de façon mesurable. Un plan d'action, par contre, énonce des résultats attendus formulés de telle façon qu'il est possible de les observer, de les mesurer et, par conséquent, de les évaluer.

Mais un projet éducatif n'en doit pas moins être évalué, si l'on ne veut pas qu'il demeure un «projet de papier, sans enracinement réel dans l'action quotidienne» (Conseil supérieur de l'éducation, 1993, p. 43). Il est en effet important d'évaluer si le projet s'appuie toujours sur un solide consensus et s'il imprègne effectivement les programmes et les actions éducatives du collège.

Pour pouvoir procéder à une telle évaluation, il faut au préalable identifier des indicateurs, c'est-à-dire «des repères quantifiables, mesurables et factualisables» (Lecointe et Rebinguet, 1990, p. 56) qui permettent de voir et d'analyser si le projet éducatif est bel et bien vivant, si les consensus de base existent toujours, si les effets produits par le projet sont significatifs et de qualité.

À titre d'illustration et de façon non exhaustive, je crois utile de nommer quelques repères qui pourraient servir d'indicateurs pour évaluer et réviser, au besoin, un projet éducatif. Chaque collège devrait, dès l'adoption de son projet éducatif, non seulement fixer le moment de l'évaluation du projet, mais aussi choisir quelques indicateurs dont il se servira pour faire cette évaluation.

Les repères, selon les divers champs d'activités du collège, peuvent être regroupés en six catégories.

## 1. La connaissance du projet éducatif

Les étudiants, les étudiantes, les ressources humaines et les partenaires du collège connaissent-ils l'existence du projet éducatif? En connaissent-ils le contenu? Se disent-ils fiers de partager les valeurs énoncées dans le projet éducatif?

Un sondage, qui pourrait être annuel, permettrait non seulement d'analyser le degré de connaissance du projet éducatif, mais aussi de savoir s'il y a progression ou régression dans la connaissance du projet et dans le degré d'adhésion des personnes au projet.

Il va de soi que le collège doit ou devra prendre des moyens nombreux et variés pour diffuser et faire connaître son projet selon les résultats que lui donnera l'indicateur de connaissance.

## 2. La présence du projet éducatif dans les décisions stratégiques du collège

Lors des prises de décisions stratégiques du collège, y a-t-il des références explicites au projet éducatif? Pensons, par exemple, aux décisions concernant les règlements, les grandes politiques, les plans de développement. De telles références, qui reflètent le caractère vivant et prégnant du projet éducatif, sont observables et dénombrables.

## 3. La présence du projet éducatif dans les activités d'apprentissage, d'enseignement et de vie étudiante

Dans les plans de cours (notamment, mais non exclusivement), y a-t-il des références explicites au projet éducatif pour établir les objectifs particuliers du cours, les situations d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, les critères d'évaluation, etc.?

Si, par exemple, un collège privilégie comme valeur la créativité plutôt que «la copie conforme» ou la répétition, cela devrait se traduire concrètement dans le choix des activités d'apprentissage, d'enseignement et de vie étudiante. Des traces observables (qui constituent des indicateurs) reflétant ces choix doivent apparaître dans les plans de cours et les plans d'action annuels des services et des départements.

## 4. La présence du projet éducatif dans la gestion des ressources humaines

Dans les activités de sélection, d'intégration, de perfectionnement et d'évaluation des ressources humaines, y a-t-il des références explicites au projet éducatif? Comment et en quoi le projet éducatif influe-t-il sur les critères de sélection et sur les activités d'intégration du nouveau personnel? Y a-t-il eu des activités de perfectionnement pour faciliter l'appropriation de l'un ou de l'autre élément du projet éducatif pour en favoriser l'actualisation dans les activités éducatives des ressources humaines?

## 5. La présence du projet éducatif dans les activités d'évaluation

Pour évaluer ses programmes d'études, ses services, son fonctionnement général, le collège a-t-il considéré son projet éducatif comme un référentiel majeur? Comment s'est traduite concrètement cette considération?

## 6. La présence du projet éducatif dans les activités de recherche

Le collège a-t-il soutenu et réalisé des recherches pour approfondir l'un ou l'autre énoncé du projet éducatif, pour savoir comment traduire dans la réalité quotidienne les valeurs énoncées dans le projet? S'engager, par exemple, à prendre les mesures nécessaires pour que l'étudiant ou l'étudiante puisse développer son autonomie, cela demande non seulement de clarifier le concept d'autonomie, mais aussi de découvrir et d'expérimenter de multiples façons éducatives susceptibles de rendre la personne autonome. La recherche est ici d'une indéniable utilité.

On le voit, il y a de nombreux repères qui peuvent servir d'indicateurs à l'évaluation d'un projet éducatif. Mais l'évaluation n'est pas une fin et ne doit pas être obsessionnelle. Il est sûrement contre-indiqué de trop multiplier les indicateurs. Quelques bons indicateurs, judicieusement sélectionnés, devraient fournir des informations suffisantes pour faire une évaluation du projet éducatif et pour savoir si le projet vit dans le collège. Cependant, cette vie, quand elle existe, donne un dynamisme, une cohésion, une culture et une qualité à un collège que les pourcentages, les indices et les normes ne refléteront toujours que de façon pâle et imparfaite.

# Bibliographie


BOUTINET, Jean-Pierre (1990)
*Anthropologie du projet*, PUF, Paris, 310 p.

BOYER, Ernest L. (1987)
*College. The Undergraduate Experience in America*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Harper & Row, Publishers, N. Y., 328 p.

BOYER, Ernest L. (1994)
*The Basic School: Focusing on the Child*, in *Principal*, vol. 73, no 3, janvier 1994, p. 29-32.

BRAIS, Yves (1972)
*La pédagogie au creuset de la contestation*, in *L'Étudiant québécois: défi et dilemmes*. Rapports de recherches, ministère de l'Éducation, p. 275-311.

BROCH, Marc-Henry et Françoise CROS (1987)
*Comment faire un projet d'établissement*, Chronique sociale, Lyon, 212 p.

BROUILLETTE, Marcel et al. (1984)
*Le projet éducatif: guide d'élaboration*, AIES, Montréal, 75 p.

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE JEAN-TALON (1980)
*Le projet éducatif: cadre de référence pour son élaboration et sa mise en œuvre*, Charlesbourg, 24 p.

CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (1968)
*Les cégeps ont-ils un avenir?*, Boréal, Montréal, 302 p.

CONSEIL DES COLLÈGES (1992)
*L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 416 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993)
*La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle.* Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 56 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987)
*La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement.* Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, 44 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975)
*Le collège.* Rapport Nadeau, 185 p.

DAVID, Fred (1989)
*Comment les entreprises définissent-elles leur mission?* Traduit par C. Gosselin, Office des ressources humaines, Québec, 17 p.

DEVELAY, Michel (1994)
*Le sens dans les apprentissages: du désir au passage à l'acte*, in *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 4, mai 1994, p. 23 à 26.

DOMENACH, Jean-Marie (1989)
*Ce qu'il faut enseigner, Pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*, Seuil, Paris, 190 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1992)
*Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise.* Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial, 96 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1978)
*Opération Cégepdix. Bilan de dix années de réalisations*, 48 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1982)
*Vers des politiques institutionnelles d'évaluation.* Quatre tomes: *Inventaire, Répertoire, Démarches* et *Faire de l'évaluation.* Rapport d'un projet mené conjointement par les collèges et le ministère de l'Éducation.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES (1981)
*Le projet éducatif à votre portée*, Québec, 43 p.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (1991)
*Le projet éducatif*, in *Point de vue*, Communications CEQ, no 14, février 1991.

FORTIER, Claude et Mathieu GIRARD (1979)
*Les priorités d'un projet institutionnel: instrument d'identification*, CADRE, Série Analyse institutionnelle, no 5, 90 p.

FORTIN Régent (1980)
*Le projet éducatif de l'école*, ministère de l'Éducation, Québec, 102 p.

GAGNÉ, Francoys (1972)
*Perceptions étudiantes de l'enseignement collégial*, in *L'Étudiant québécois: défi et dilemmes*. Rapports de recherches, ministère de l'Éducation, p. 113-181.

GINGRAS Paul-Émile et Mathieu GIRARD (1981)
*Projet éducatif et analyse institutionnelle*, CADRE, Série Analyse institutionnelle, no 12, 56 p.

HOUSSAYE, Jean (1992)
*Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*, Collection: Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 340 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1990)
*Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Éditions universitaires, Paris, 234 p.

LALIBERTÉ, G.-Raymond et al. (1987)
*Étude de projets éducatifs québécois*, Université Laval, Sciences de l'éducation, Cahiers du LABRAPS, 2 vol., 298 p. et 521 p.

LANDREVILLE, Luc (1977)
*Projet éducatif: démarche suggérée*, Planim édition, Laval, 80 p.

LANDSHEERE, Viviane de (1992)
*L'Éducation et la formation*, PUF, 734 p.

LEBRUN, Denis (1978)
*Du professeur de carrière au travailleur de l'enseignement*, in *Éducation Québec*, vol. VIII, no 3. Reproduit dans *Opération Cégepdix*, p. 24-29.

LECOINTE, Michel et Michel REBINGUET (1990)
*L'audit de l'établissement scolaire*, Les Éditions d'organisation, Paris, 194 p.

LEGRAND, Louis (1977)
*Pour une politique démocratique de l'éducation*. Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 294 p.

LESOURNE, Jacques (1988)
*Éducation et société. Les défis de l'an 2000*, Éditions La Découverte, Paris, 358 p.

MATTE, Vianney (1980)
*Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires*. Rapports d'observation, ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec, 134 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979)
*L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, gouvernement du Québec, 164 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1977)
*L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Livre vert, Québec, 148 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1978)
*Les collèges du Québec. Nouvelle étape*. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, 184 p.

MORIN, Yvon (1975)
*Sondage sur les valeurs* (mené dans le cadre de l'opération de planification annuelle 1975-1976), Collège régional Bourgchemin, Saint-Hyacinthe, 95 p.

NEWMAN, Frank (1989)
*L'enseignement supérieur aux États-Unis: à la recherche de la qualité*, in *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 1, no 3, novembre 1989, p. 304-316.

OBIN Jean-Pierre et Françoise CROS (1991)
*Le projet d'établissement.* Pédagogies pour demain, Hachette Éducation, 176 p.

PAQUETTE, Claude (1991)
*Éducation aux valeurs et projet éducatif.* Tome I: *L'Approche.* Tome II : *Démarches et outils,* Québec/Amérique, 148 p. et 176 p.

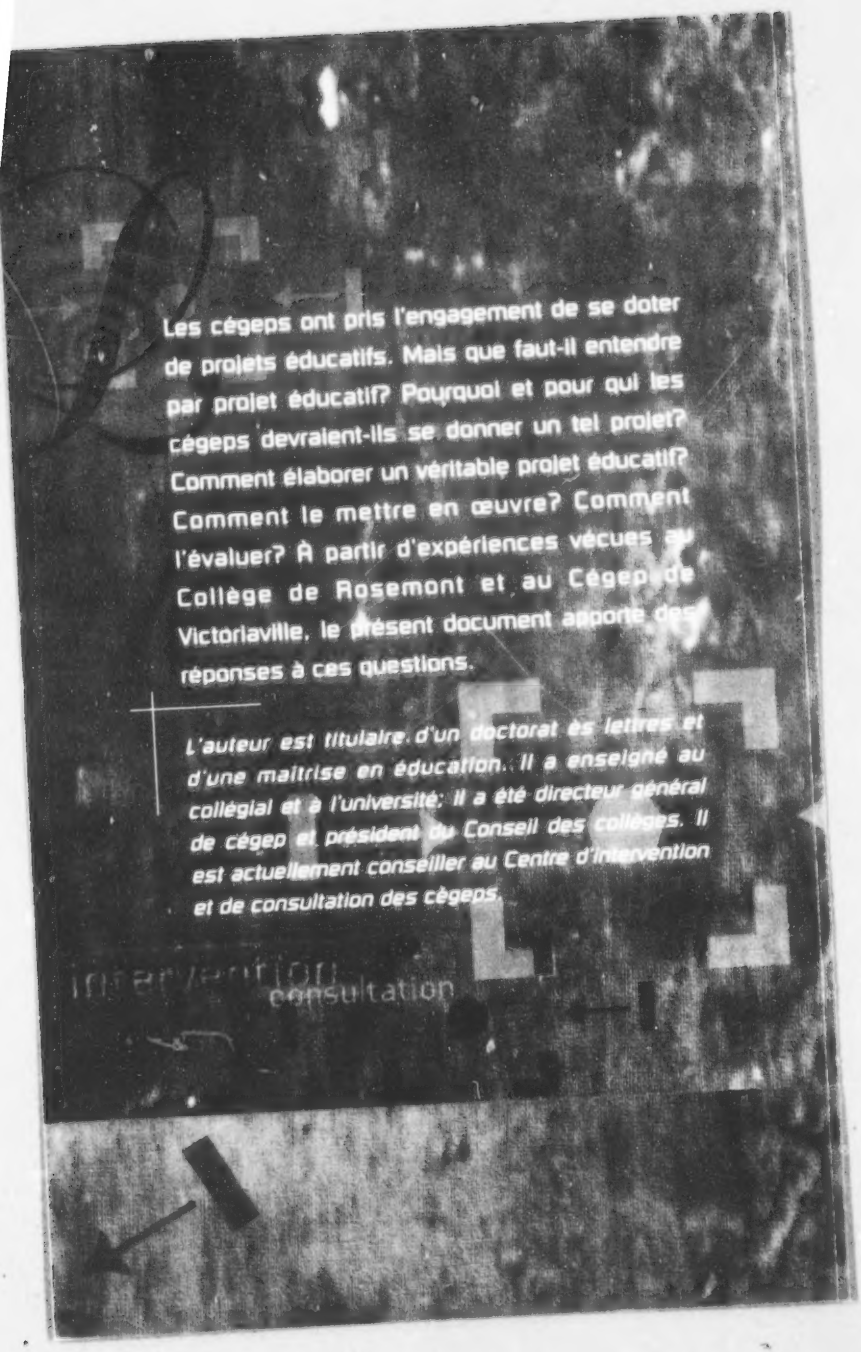
PAQUETTE, Claude (1979)
*Le projet éducatif,* Éditions NHP, Victoriaville, 174 p.

PELPEL, Patrice (1986)
*Se former pour enseigner,* Bordas, Paris, 163 p.

PERRON, Jacques (1981)
*Valeurs et choix en éducation,* Edisem, Saint-Hyacinthe, 225 p.

STEINER, George (1979)
*Strategic Planning,* Free Press, New York.

TENZER, Nicolas (sous la direction de) (1989)
*Un projet éducatif pour la France,* Centre d'étude et de réflexion pour l'action politique (CERAP), PUF, 304 p.



Les cégeps ont pris l'engagement de se doter de projets éducatifs. Mais que faut-il entendre par projet éducatif? Pourquoi et pour qui les cégeps devraient-ils se donner un tel projet? Comment élaborer un véritable projet éducatif? Comment le mettre en œuvre? Comment l'évaluer? À partir d'expériences vécues au Collège de Rosemont et au Cégep de Victoriaville, le présent document apporte des réponses à ces questions.

*L'auteur est titulaire d'un doctorat ès lettres et d'une maîtrise en éducation. Il a enseigné au collégial et à l'université; il a été directeur général de cégep et président du Conseil des collèges. Il est actuellement conseiller au Centre d'intervention et de consultation des cégeps.*

intervention consultation